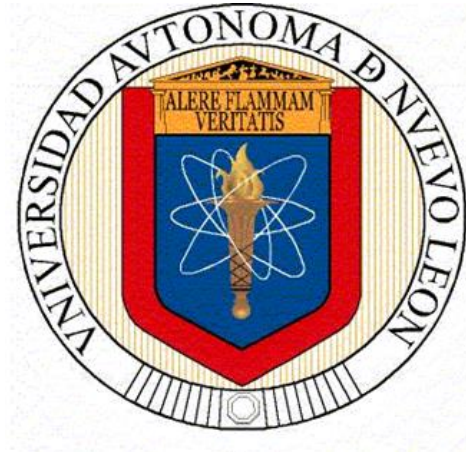


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS
SÍNDROME DE BURNOUT EN INSTRUCTORES DE INGLÉS EN
ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS

PRESENTA
LIC. JUAN DIEGO NAVA GUTIÉRREZ

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN

NOVIEMBRE, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN



TESIS

**SÍNDROME DE BURNOUT EN INSTRUCTORES DE INGLÉS EN
ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS**

PRESENTA

LIC. JUAN DIEGO NAVA GUTIÉRREZ

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

DIRECTOR DE TESIS

DR. CIRILO HUMBERTO GARCÍA CADENA

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MEXICO,

NOVIEMBRE DE 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

La presente tesis titulada “Síndrome de Burnout en Instructores de Inglés en Escuelas Primarias Públicas” presentada por Juan Diego Nava Gutiérrez ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Cirilo Humberto García Cadena
Director de tesis

Dr. Manuel Guadalupe Muñiz García
Revisor de tesis

Dr. Sebastián Urquijo
Co-director de tesis

Monterrey, Nuevo León, México,

22 de noviembre de 2016

Mar del Plata, 15 de junio de 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVA LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
Su despacho

De mi mayor consideración,

En mi carácter de CoDirector me dirijo a Uds. con el objeto de entregar mi opinión sobre el trabajo de Tesis de Maestría del Lic. Juan Diego Nava Gutierrez, titulada *"Síndrome de burnout en instructores de inglés en escuelas primarias públicas"*, correspondiente a la Carrera de Maestría en Ciencias de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nueva León.

El estudio del tema se encuentra claramente justificado, resulta original y de interés disciplinar y regional. El marco teórico y los fundamentos del problema están planteados de manera organizada, clara y exhaustiva, sobre la base de literatura científica relevante y actualizada. Las ideas se exponen de forma coherente y organizada. La formulación del problema resulta congruente con la revisión de los antecedentes y la discusión sobre el tema. El planteo y la definición de los objetivos y sus respectivas hipótesis se derivan lógicamente y racionalmente del problema. Los objetivos específicos y se encuentran clara y precisamente formulados. La metodología y el diseño se fundamentan con claridad y se adecúan a los objetivos propuestos. La presentación de los resultados es clara y acorde a los objetivos e hipótesis. Las conclusiones y la discusión de los resultados describen adecuadamente, aglutinan y resumen lo expuesto en la discusión de cada una de las hipótesis propuestas. La redacción y el estilo resultan adecuados a una tesis. Las ideas se expresan de manera fluida y clara, ajustándose a los cánones científicos vigentes. La estructura y la organización del trabajo son coherentes. Hay profundidad sin exceso en el desarrollo de aspectos periféricos, lo que agiliza la lectura. Las referencias bibliográficas, las tablas y los gráficos están correctamente ordenados y responden a los formatos requeridos de publicaciones científicas. Se puede concluir que la Tesis aborda un problema de actualidad, debidamente fundamentado y constituye un aporte original a la investigación sobre el tema. Es un trabajo de carácter personal, original e inédito. La metodología utilizada fue conducente al mejor logro de los objetivos. Está escrita en un lenguaje pertinente y presenta referencias bibliográficas adecuadas. Los resultados y las conclusiones aportan evidencias de valor para el campo disciplinar. Por lo expuesto, entiendo que se encuentra en condiciones de ser aceptado en su totalidad y de pasar a la instancia de defensa oral.

Sin otro particular, quedo a disposición para evacuar cualquier duda que resulte pertinente.



Dr. Sebastián Urquijo

DEDICATORIA

A Dios, Nuestro Padre...

...quien me ha permitido, con salud y en la unidad familiar, encontrar el rumbo de mi vida, contemplar las maravillas de Su Creación y descubrir el valor hasta de las pequeñas cosas del día a día.

A mis padres...

...por su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida, siendo ejemplo de unidad pese a los retos que hemos enfrentado, las enfermedades que nos han golpeado y la triste despedida de quienes, siendo aun tempranamente, se nos adelantaron en el camino y con ello nos enseñaron a renovar la fe.

A Brenda, mi esposa...

...con todo mi amor, el más afable de los sentimientos, porque ha sido el impulso constante en cada proyecto emprendido, recorriendo conmigo toda esta aventura desde el inicio y apoyándome para mirar hacia el frente, no conformarnos con medias tintas y tomar el respiro necesario hacia el logro de nuestras metas compartidas.

A Diego Alejandro, mi hijo...

...quien, al momento de escribir estas líneas, está cada vez más cerca de ver la luz del mundo por vez primera, revolucionando así mi vida, hacer de ello la travesía más importante hasta este punto de mi vida y donde sueño verlo un día también coronar sus logros como hoy su padre lo intenta.

AGRADECIMIENTOS

Representa para mí un verdadero orgullo haber sido orientado por investigadores de talla internacional, a quienes no podría menos que admirar la enorme labor que han realizado a lo largo de los años. En primera instancia, la Dra. Ma. Concepción Rodríguez Nieto, sin duda un pilar indiscutible en mi crecimiento dentro del área de la investigación para fijar la mirada en *la cima de la montaña*. Y, si de ejemplos se trata, no podría definir con otra palabra que describa mejor lo que el Dr. Cirilo Humberto García Cadena ha representado para mí; ya que, siendo en principio uno de mis profesores durante las clases, se desempeñó más allá de su labor académica y logró convertirse en un verdadero director de tesis, en un guía y el modelo a seguir del tipo de profesional que deseo ser. El apoyo incondicional de ambos y la seguridad que sus palabras infunden son la muestra más clara de la calidez que les distingue como seres humanos.

Agradezco de igual manera al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por confiar en los profesionales que decidimos incorporarnos en el mundo de la investigación y apoyarme con la beca para el sustento de mis estudios, sin la cual no hubiese podido alcanzar la meta. Extiendo el agradecimiento al Dr. Sebastián Urquijo, quien desde suelo argentino tuvo a bien formar parte de la revisión y fungir como co-director de esta tesis; así como al Dr. Manuel Muñiz, reconocido miembro investigador de la Facultad de Psicología (FaPsi), que también fue parte del comité revisor del documento.

Asimismo, considero importante reconocer a todo el personal directivo, administrativo y auxiliar de la FaPsi las atenciones brindadas semestre a semestre, haciendo todavía más enriquecedor mi paso por esta fase profesional. Finalmente, pero no por ello de menor trascendencia, expreso mi gratitud a la Coordinación de Idiomas de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León por las facilidades permitidas para el estudio y la confianza depositada en su servidor por los profesores que formaron parte de la muestra.

RESUMEN

El estudio acerca del Síndrome de Burnout está ligado al interés sobre calidad en el entorno laboral para determinar las repercusiones físicas y mentales en los empleados, dentro o fuera de la organización. Las evidencias destacan la situación de profesionales en constante interacción con las personas, especialmente en áreas de servicio a la salud y educación. En investigaciones dentro del campo educativo, se ha identificado a la docencia como un sector bajo riesgo debido a las exigencias y condiciones laborales, así como dificultades para el desarrollo profesional.

Desde 2010, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado un programa para la enseñanza de inglés en escuelas primarias en todo el país, estableciendo un filtro de contratación basado en los conocimientos sobre el idioma y un grado de estudios superiores adquirido. De este modo, egresados de diversas áreas universitarias pueden incorporarse al programa como instructores de inglés pese a no contar con estudios pedagógicos formales en la enseñanza de idiomas o experiencia previa en el campo docente.

Con esto como trasfondo, el presente proyecto se formuló a partir del interés por abordar el Síndrome de Burnout en instructores que imparten inglés en escuelas primarias públicas de la zona metropolitana de Monterrey, realizando análisis comparativos en base a género, área donde laboran y nivel de estudios alcanzado al momento de la aplicación; mediante un diseño no experimental, transversal, ex postfacto y descriptivo, con participación voluntaria de 281 instructores.

Para la recopilación de los datos se utilizó el Cuestionario de Burnout para el Profesorado Revisado, con 66 ítems tipo Likert de 5 puntos, que permite medir agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal, con $\alpha = 0.92$ total en el estudio original.

Palabras clave: Burnout, docencia, enseñanza de inglés, educación pública.

ABSTRACT

The study on Burnout Syndrome is linked to interest on quality in the work environment to determine the physical and mental impact on employees, inside or outside the organization. The evidence highlights the situation of professionals in constant interaction with people, especially in areas of health service and education. Research in the education field, has identified teaching as a low risk sector due to the demands and working conditions, as well as difficulties for professional development.

Since 2010, the Ministry of Public Education (SEP) has implemented a program for teaching English in primary schools throughout the country with a hiring filter based on knowledge of the language and acquired higher education degree. Thus, graduates of various university areas can join the program as instructors of English despite not having formal pedagogical studies in teaching languages or previous experience in the teaching field.

With this as background, this project was formulated from interest in addressing the burnout syndrome instructors who teach English in public primary schools in the metropolitan area of Monterrey, performing comparative analyzes based on gender, area where they work and level of studies reached at the time of application; by a non-experimental design, transversal, and descriptive ex post-facto, with voluntary participation of 281 instructors.

In order to collect data, it was considered to use the Burnout Questionnaire for Teachers Revised, with 66 items in 5 points Likert scale, to measure emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal accomplishment, with a total $\alpha = 0.92$ in the original study.

Key words: Burnout, teaching, English instructors, elementary school, public school.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
CAPITULO I.....	12
INTRODUCCION.....	12
Definición del Problema	13
Justificación de la Investigación.....	16
Objetivos.....	17
Hipótesis	19
Limitaciones y Delimitaciones	20
CAPITULO II.....	21
MARCO TEORICO	21
DEFINICIÓN DEL CONCEPTO BURNOUT	21
Origen del Burnout	21
Factores relacionados al Síndrome de Burnout.....	23
Dimensiones del Síndrome de Burnout y factores psicosociales	27
La propuesta de Jones (1980).....	27
La propuesta de Gilliespie (1980).....	27
La propuesta de Emener y Luck (1980)	29
La propuesta de Pines, Aronson y Kafry (1981)	29
La propuesta de Maslach y Jackson (1982)	30
La propuesta de Seidman y Zager (1986)	31
La propuesta Garden (1987)	31
La propuesta García-Izquierdo (1987).....	31
La propuesta Moreno y Oliver (1993)	32
La propuesta Venturi, Dell’Erba y Rizzo (1994).....	32
La propuesta de Moreno, Garrosa y González (2000)	33
La propuesta de Gil-Monte (2006).....	33
CONSECUENCIAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT	37
Desgaste en la salud física.....	38
Desgaste en la salud emocional	38
Conflictos en convivencia social	39

Desgaste debido a las características de la personalidad	40
Problemas en el desempeño laboral	40
ESTUDIOS SOBRE EL FENÓMENO DEL BURNOUT	41
SÍNDROME DE BURNOUT EN EDUCACIÓN.....	43
Antecedentes.....	43
El riesgo latente en el área de docencia.....	46
Percepción social del docente	49
Problemáticas escolares.....	55
CAPITULO III	72
MÉTODO	72
PARTICIPANTES	72
INSTRUMENTO.....	72
PROCEDIMIENTO.....	73
Diseño utilizado	74
Recolección de Datos.....	74
Análisis de Datos.....	75
CAPITULO IV	76
RESULTADOS	76
Variables sociodemográficas de la muestra.	76
Análisis de validez confirmatorio.	88
Análisis de confiabilidad	92
CAPITULO V	104
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXO 1. Carta de participación voluntaria.....	123
ANEXO 2. Instrumento CBP-R.....	124
ANEXO 3. Permiso de uso de instrumento.....	127
ANEXO 4. Consentimiento informado.....	128

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla No. 1. Distribución de frecuencias respecto a edad.....	77
Tabla No. 2. Valores de la media, mediana y moda sobre edad.....	77
Tabla No. 3. Distribución de frecuencias según estado civil.....	78
Tabla No. 4. Distribución de frecuencias respecto a estudios.....	79
Tabla No. 5. Distribución de frecuencias sobre experiencia docente.....	81
Tabla No. 6. Distribución de frecuencias sobre docencia en inglés.....	82
Tabla No. 7. Distribución de frecuencias respecto a turno laboral.....	83
Tabla No. 8. Frecuencias sobre cantidad de escuelas donde laboran.....	84
Tabla No. 9. Municipios por oficina regional.....	84
Tabla No. 10. Distribución de frecuencias por oficina regional.....	85
Tabla No. 11. Índices CFI y RMSEA para subescalas AE y DP.....	90
Tabla No. 12. Índices RMR y GFI para subescala FRP.....	90
Tabla No. 13. Análisis de confiabilidad y KMO para subescala AE.....	92
Tabla No. 14. Análisis de confiabilidad y KMO para subescala DP.....	92
Tabla No. 15. Análisis de confiabilidad y KMO para subescala FRP.....	93
Tabla No. 16. Correlaciones inter-elementos para SB.....	93
Tabla No. 17. Estadísticos descriptivos para Burnout y dimensiones.....	94
Tabla No. 18. Frecuencias de acuerdo al nivel de AE.....	95
Tabla No. 19. Frecuencias de acuerdo al nivel de DP.....	96
Tabla No. 20. Frecuencias sobre nivel de FRP.....	97
Tabla No. 21. Frecuencias sobre nivel de Burnout.....	98
Tabla No. 22. Frecuencias sobre AE según sexo.....	99
Tabla No. 23. Frecuencias sobre DP según sexo.....	99
Tabla No. 24. Frecuencias sobre FRP según sexo.....	100
Tabla No. 25. Frecuencias sobre SB según sexo.....	100
Tabla No. 26. Prueba T de Student para AE, DP y FRP según sexo.....	101
Tabla No. 27. Prueba T de Student para SB según sexo.....	102
Tabla No. 28. Prueba T de Student para SB según estudios.....	102
Tabla No. 29. Prueba de Tukey para SB según oficina regional.....	103
Figura No. 1. Subescala AE.....	88
Figura No. 2. Subescala DP.....	89
Figura No. 3. Subescala FRP.....	89
Figura No. 4. Modelo tridimensional del SB según muestra.....	91

Gráfica No. 1. Representación visual de acuerdo a estudios.....	79
Gráfica No. 2. Distribución en relación con experiencia docente.....	81
Gráfica No. 3. Distribución para experiencia docente de inglés.....	82
Gráfica No. 4. Grado en que los instructores trabajar mejor.....	86
Gráfica No. 5. Grado en que los instructores tienen más dificultades.....	86
Gráfica No. 6. Representación visual de la cantidad de alumnos.....	87
Gráfica No. 7. Muestra distribuida en tres niveles de AE.....	95
Gráfica No. 8. Muestra distribuida en tres niveles de DP.....	96
Gráfica No. 9. Muestra distribuida en tres niveles de FRP.....	97
Gráfica No. 10. Muestra distribuida en tres niveles de SB.....	98

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el estudio sobre el Síndrome de Burnout se encuentra ligado al interés sobre la calidad en el entorno laboral con el propósito de establecer su impacto en la salud tanto física y mental en los empleados, no sólo al interior de la organización, sino también en el círculo social en que se desenvuelve cotidianamente.

El término fue acuñado por vez primera en 1974 tras observaciones realizadas por Herbert Freudenberger sobre el cambio progresivo del comportamiento de voluntarios al servicio de toxicómanos, luego de un tiempo en su puesto de trabajo, demostrando sentimientos con tendencia negativa hacia los pacientes atendidos. En sus estudios, Freudenberger determinó dichas sensaciones como el resultado de agotamiento, pérdida de la motivación, decepción y desinterés por las actividades a desempeñar tras un período prolongado de interacción directa y continua. Sería en la década de los 80's cuando Maslach y Jackson abordarían esta situación clasificando los rasgos que caracterizan al fenómeno y los factores que lo desencadenan.

Actualmente, gracias al interés dentro del tema, múltiples estudios han permitido identificar que este fenómeno se presenta no sólo en áreas médicas (Tallero, 2006), sino de manera generalizada en aquellos sectores en los cuales se mantiene un contacto directo y continuo con las personas que reciben los servicios profesionales; tal es el caso del campo educativo y particularmente en la docencia.

Ante la incorporación de la enseñanza del inglés dentro del currículum formal de la educación primaria pública en México, surge la necesidad de evaluar logros obtenidos hasta el momento en términos de cobertura total o aprovechamiento académico por parte de los estudiantes, así como el análisis en torno al ejercicio profesional de sus instructores y los retos que enfrentan. En este sentido, el presente proyecto se formuló a partir del análisis sobre el Síndrome de Burnout en educación primaria pública, particularmente en instructores de inglés, con el propósito de identificar dicho fenómeno a partir de un instrumento reconocido a nivel internacional con validez y confiabilidad aceptables; todo ello, gracias a la participación de instructores de inglés en servicio y procedentes de diversos planteles educativos en la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León. Asimismo, se concedió especial importancia al análisis de variables sociodemográficas como sexo, estado civil y edad; las cuales, de acuerdo a la literatura revisada, se relacionan con el desarrollo del síndrome.

Al margen de posteriores intervenciones y estudios confirmatorios al respecto, esta investigación se ha conformado como un primer esfuerzo sobre el análisis de este fenómeno psicosocial dirigido a los instructores de inglés de educación primaria pública en la entidad, con el interés de continuar nuevos estudios orientados al desarrollo de estrategias de prevención y afrontamiento al fenómeno.

Definición del Problema

Independientemente de la profesión u oficio que se ejerza, en cualquier actividad laboral pueden presentarse situaciones adversas o desfavorables para todo trabajador que afectan su rendimiento y productividad en la organización. Hoy en día, los nuevos esquemas de adaptabilidad al rol de trabajo, la competencia laboral, sobrecarga de funciones, horarios extenuantes o conflictos con los compañeros representan factores que, sumados a bajas expectativas de ascenso

o incremento en la remuneración económica, forman parte de inconformidades cotidianas que conducen a los empleados a sentimientos de apatía y descontento hacia la misma organización (Arcenillas, Garrosa, Morante y Moreno, 2005).

Aunado a esto, el desempeño en el trabajo no es el único aspecto que se ve influenciado negativamente, ya que los problemas derivados del entorno laboral suelen impactar en la salud física y emocional (Barraza, 2012), cohesión familiar o en las relaciones interpersonales (Arias y González, 2009), todo ello en detrimento de la calidad de vida. De esta forma, toda persona que enfrenta repetidamente circunstancias de continua exigencia o en las cuales no identifica aspectos positivos para su desarrollo personal o familiar, está expuesta a padecer un desgaste paulatino que sobrepasa sus capacidades para manejar adecuadamente la presión y le lleva a caer en el fenómeno conocido como *Síndrome de Burnout* (Maslach, 1982) o *Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (Gil-Monte, 2005).

Este fenómeno de carácter psicosocial ha sido investigado principalmente en áreas de contacto directo y constante con personas a quienes se les destina no sólo tiempo al ofrecerle algún servicio, sino de las cuales se mantiene estrecho vínculo respecto a su cuidado y desarrollo (Arias y González, 2009). Dentro de la enseñanza, por ejemplo, factores como la indisciplina de los alumnos, sobrecarga de trabajo o las pocas oportunidades de crecimiento profesional han propiciado un aumento perceptible de este desgaste en los profesionales de la educación (Salanova, 2005) en todos los niveles educativos y con gran variedad de efectos en la salud (Caballero, Hederich y Palacio, 2009).

Particularmente, la reciente creación de un programa para la enseñanza de inglés en educación primaria pública a nivel nacional plantea las bases fundamentales para lograr que los estudiantes adquieran el idioma. Una captación masiva de recursos humanos para impartir las clases ha permitido que

egresados de diversas áreas profesionales se incorporen a la función docente en un clima cada vez más estructurado administrativa y organizacionalmente; logrando que, luego de 6 años desde su implementación oficial, el programa de enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas se haya establecido en prácticamente todo el país y todos los grados de escolaridad básica. Sin embargo, uno de los principales retos que enfrenta este programa es la regularización profesional de los instructores que imparten las lecciones de inglés, quienes se ven afectados por la ausencia de compensaciones económicas durante los períodos vacacionales y la falta de asignación de plazas laborales que brinden estabilidad suficiente para asegurar su permanencia en el magisterio cada ciclo escolar.

De acuerdo a evidencias cuantitativas, el Síndrome de Burnout en el campo docente se presenta de forma indistinta al grado, sector o nivel escolares (Bórquez, 2004). Con esto, quedaría implícito asumir su presencia en el relativamente reciente grupo de instructores de inglés de educación primaria. No obstante, subyacen preguntas como: ¿Cabe realizar dicha suposición sin previos estudios al respecto? ¿Qué factores habrán de ser determinantes para la presencia del síndrome en este sector docente? ¿Habrá diferencias de acuerdo al grado escolar impartido? En caso de no detectarse, ¿cuál es la relación que tienen las variables sociodemográficas anteriormente señaladas sobre la ausencia del fenómeno en los instructores de inglés? ¿Cuál es la percepción que tiene el instructor respecto a su práctica?

La literatura sobre el tema señala que la presencia del Síndrome de Burnout se debe principalmente a la conjugación de factores tanto personales como profesionales y la confrontación con las exigencias laborales durante un período prolongado de continua interacción con las personas. Esto sugiere que el análisis de la realidad percibida por el instructor de inglés, las exigencias del contexto escolar en que se desempeña, la baja o nula compensación económica durante los períodos de receso vacacional o la falta de seguridad para continuar dentro

del campo educativo como docente son factores determinantes para considerar el riesgo de padecer este síndrome.

Por lo anterior, se consideraron las siguientes preguntas para orientar la investigación:

¿Qué factores se asocian a la aparición del Síndrome de Burnout? ¿Cuál es la relación que guardan las dimensiones del síndrome con las problemáticas propias del área laboral en que se desempeña el instructor de inglés? ¿Por qué se da este fenómeno en profesiones de atención o servicio a los demás, principalmente? ¿Qué factores característicos del sector educativo convierten a estos docentes en un grupo particularmente vulnerable?

Justificación de la Investigación

Ante la incorporación del inglés como segundo idioma dentro del programa educativo nacional en escuelas primarias públicas, un elemento fundamental para su consolidación radica en el seguimiento periódico de logros y resultados a través de indicadores obtenidos por medio de exámenes o visitas a los centros escolares por parte de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP). Sin embargo, el seguimiento a la labor del instructor desde el plano emocional también debe formar parte de las prioridades por atender y de lo cual no se cuenta aún con evidencias formales.

Por tal motivo, esta investigación pretendió sumarse al análisis en torno a dicho colectivo profesional y aportar datos cuantitativos sobre la presencia o ausencia del Síndrome de Burnout en concordancia con la literatura consultada; generando con esto mayor interés de parte de la comunidad investigadora en áreas de ciencias sociales y humanidades sobre este fenómeno en el sistema educativo estatal.

El punto de interés en esta investigación fue determinar la presencia del Síndrome de Burnout en los instructores de inglés, un colectivo vulnerable debido al tipo de contrato, demandas escolares, dificultades de ubicación geográfica, falta de continuidad en su puesto u oportunidad para el crecimiento profesional. De esta manera, el estudio se fundamentó con la intención de proporcionar datos cuantitativos a las autoridades educativas competentes a fin de generar interés sobre el tema y fomentar posteriores investigaciones para su prevención, promoviendo en los instructores estrategias de afrontamiento a las situaciones de riesgo comunes dentro de su práctica profesional, especialmente sino cuentan con experiencias previas frente a grupos escolares o conocimientos pedagógicos para administrar una clase.

Objetivos

La función del docente en educación primaria va más allá de la transmisión y evaluación de conocimientos, ya que los estudiantes son más dependientes de lo que éste realiza para resolver todo tipo de situaciones, incluso ajenas al ámbito académico, tales como peleas entre compañeros, accidentes durante el descanso o malestares de salud que pudieran presentarse al interior de la escuela.

Esta continua exigencia de parte de los alumnos se suma a la serie de retos que el profesor debe enfrentar día con día, como son la indisciplina y descontrol en un grupo numeroso, organización de papelería escolar, planeación y ejecución de actividades extracurriculares para asambleas o festivales, reuniones periódicas con padres de familia, actualización de documentos solicitados por directivos y evaluaciones externas a nivel nacional. Asimismo, en muchos casos la insuficiencia de material didáctico o las deficientes instalaciones del plantel, representan factores de tensión en el docente que le propician desánimo, irritabilidad e incluso problemas en la salud tanto física

como emocional, lo que repercute por ende en su desempeño al frente de las clases. En los instructores de inglés, aunado a la situación descrita que enfrentan profesores en nivel básico, se suman las adversas condiciones de trabajo relativas al tipo de contrato por honorarios, nula afiliación a servicios médicos e inestabilidad laboral por la falta de plazas profesionales destinadas a este sector docente que aseguren su permanencia dentro del magisterio.

De este modo, lo anterior presenta elementos para considerar que el profesor de inglés en escuelas primarias públicas está propenso al desarrollo del síndrome. Asimismo, existen recursos personales que el individuo agota al enfrentar dichas situaciones, consciente o inconscientemente (Aldrete, Preciado, Franco y Aranda, 2008), desencadenando el síndrome poco a poco.

Con base en lo señalado, los objetivos planteados para esta investigación se muestran a continuación.

Objetivo general:

Detectar la presencia del Síndrome de Burnout, también llamado del Desgaste Profesional, en instructores de inglés en escuelas primarias públicas, a partir del análisis comparativo de variables sociodemográficas como sexo, área profesional y ubicación geográfica del centro escolar en que imparten clases.

Objetivos específicos:

1. Establecer el ajuste del modelo teórico propuesto por Maslach y Jackson, a partir de los análisis tanto de validez confirmatorio como factorial entre las tres subescalas y el constructo de Burnout.
2. Reportar los niveles de agotamiento emocional, despersonalización, falta

de realización personal y del Síndrome de Burnout en los instructores de inglés participantes.

3. Comparar resultados con base al sexo, profesión vinculada o ajena al campo de la docencia y ubicación geográfica del centro de trabajo.

Hipótesis

Luego de la revisión dentro de la literatura sobre el tema al inicio de la investigación, y a fin de establecer un vínculo con los objetivos trazados, se consideraron las siguientes hipótesis:

H1: Se identificará la presencia del fenómeno del Burnout en la muestra.

H2: Se detectarán altos niveles del Síndrome de Burnout y sus dimensiones.

H3: El factor *agotamiento emocional* será mayor en mujeres.

H4: El factor *despersonalización* será mayor en mujeres.

H5: El factor *falta de realización personal* será mayor en hombres.

H6: Se encontrará mayor nivel de Burnout en los instructores cuyas profesiones son ajenas a la docencia.

H7: Se obtendrán diferencias estadísticamente significativas respecto a la ubicación geográfica en que los instructores se desempeñan.

Limitaciones y Delimitaciones

Para la conceptualización del Síndrome de Burnout, también denominado como *Quemarse por el trabajo* o del *Desgaste profesional*, se partió desde la base teórica propuesta por Maslach y Jackson (1982), pioneras en el estudio del fenómeno, en la cual se establece un modelo compuesto por tres factores: Agotamiento emocional, Despersonalización y Falta de realización personal. Por tanto, este análisis se limitó a la descripción de las características, síntomas y consecuencias que dicha línea teórica plantea.

Aunado a lo anterior, de la literatura científica revisada para dar fundamento a esta investigación se consideraron algunos rasgos del ejercicio docente que sitúan a los profesores en franco riesgo de presentar actitudes negativas hacia la organización (escuela), jefes inmediatos y colegas (directivos y otros profesores) y a los beneficiarios de sus servicios (estudiantes); así como problemáticas administrativas y organizacionales que encuentran estrecho vínculo con la aparición del fenómeno. Sin embargo, esto forma parte de una extensión al modelo de Maslach y Jackson (1982) en relación al contexto en que los profesores desempeñan sus funciones y no como factores subyacentes al síndrome que expliquen su aparición.

Respecto a la delimitación de la muestra, se concentró en instructores del idioma inglés en escuelas públicas de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León, dentro del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) durante el período escolar 2012-2013. Para la obtención de los datos se aplicó, a una muestra aleatoria de instructores hombres y mujeres sin criterio alguno de inclusión o exclusión, el Cuestionario de Burnout para el Profesorado - Revisado (CBP-R; Moreno, Garrosa y González, 2000) compuesto por 60 ítems en escala Likert, de los cuales 19 reactivos permitieron medir el Síndrome de Burnout y sus tres subescalas; complementado esto con la recolección de datos sociodemográficos para los estadísticos descriptivos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

DEFINICIÓN DEL CONCEPTO BURNOUT

Pese a comenzar su análisis a partir de 1974, el Síndrome de Burnout es un fenómeno cuya difusión se ha prolongado debido a la carencia de una conceptualización universal que permita conocer sus características específicas, causas y consecuencias. Sin embargo, existe evidencia que retrata la presencia de este fenómeno y que la mayoría de las personas padecen sin darse cuenta de ello (Starrin, Larsson y Styborn, 1996).

A continuación, se presentan algunos de los rasgos principales del fenómeno que, luego de 4 décadas desde su análisis en la investigación documentada, prescinde todavía de una definición concreta entre la comunidad científica: *El Síndrome de Burnout, del Desgaste Profesional o de Quemarse por el Trabajo*.

Origen del Burnout

Descrito por vez primera por el psiquiatra estadounidense Herbert J. Freudenberger durante la primera mitad de la década de los setenta (Martínez, Miró, Rodríguez y Solanés, 2007), el Síndrome de Burnout se comprende como una respuesta crónica de desgaste en las personas principalmente hacia el desempeño de su trabajo (Gil-Monte y Olivares, 2009) y, de manera particular, en aquellas áreas de servicio o atención directa a otros (Ortega, Sierra, y Zubeidat, 2003).

Sería a partir de 1974, a raíz de las observaciones realizadas por Freudenberger, joven médico de un hospital en la ciudad de Nueva York, que

se gestaría el concepto de Burnout en los Estados Unidos de Norteamérica, partiendo de la experiencia personal en el entorno de trabajo.

Durante los años ochenta, el estudio sobre este fenómeno adquirió mayor auge principalmente en el Viejo Continente, con países como Reino Unido, Bélgica, Holanda y Noruega (Ozan, 2009). Una década más tarde, su proyección superaría las fronteras del resto de Europa, extendiéndose hacia Medio Oriente, América Latina y Oceanía, alcanzando finalmente latitudes en China, India y África en los albores del Siglo XXI (Maslach, Schaufelli y Leiter, 2001).

El término *Burnout* se desprende del idioma inglés que, mediante una traducción literal del concepto al español, asemeja a la expresión “estar quemado” o “quemarse” (Gil-Monte y Olivares, 2009). Asimismo, el término permite interpretar una metáfora sobre una serie de percepciones y sensaciones experimentadas por aquella persona “quemada” ante el continuo desgaste que sufre luego de lidiar con las exigencias propias de su puesto de trabajo.

A través de las observaciones realizadas por un período determinado dentro de la clínica para la atención de toxicómanos en la cual prestaba sus servicios, Freudenbergler hizo referencia al paulatino cambio en la conducta, actitudes y desempeño de un grupo de voluntarios que denotaban pérdida de energía, agotamiento, ansiedad, desmotivación, depresión e incluso agresividad hacia los pacientes (Escalante, 2010). Freudenbergler definió este fenómeno inicialmente como una patología psiquiátrica resultante del cúmulo de sensaciones de fracaso y existencia gastada debidas a la incapacidad por contrarrestar exigencias personales y de la institución para dar satisfacción a las necesidades de los pacientes. Posteriormente, lograría extender esta patología generalizando aquellas áreas de profesión ejercidas por quienes, de manera directa y constante, laboraban en algún tipo de institución con el objeto de atender a otras personas con metas de difícil alcance.

Según los registros de Freudenberger, el tipo de trabajo desempeñado por estas personas se caracterizaba principalmente por carecer de un horario definido, percibir un salario bajo y un ambiente de tensión expuesto a las exigencias continuas. Con esto, la sensación descrita por Freudenberger denotó paulatina insensibilidad, falta de comprensión, distanciamiento, cinismo e incluso agresividad dirigida a los pacientes a quienes se les destinaba la atención médica, con tendencia a culpar a estos últimos de los problemas que padecían (Garcés, López y García, 1997).

La principal relación establecida por Freudenberger condujo el foco de interés hacia tres factores incidentes: agotamiento emocional, desmotivación y disminución gradual de compromiso hacia el trabajo en aquellas personas dedicadas a la atención o ayuda (Freudenberger, 1974). En apariencia, dichos factores se encontrarían inherentes con el tiempo durante el cual las personas “quemadas” desempeñaban sus labores de atención a otros (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Sin embargo, el sólo hecho del desempeño laboral en relación con la variable temporal no indicaba ni explicaba por sí mismo la existencia del Síndrome de Burnout (Moreno, González y Garrosa, 2000), instigando así la búsqueda de factores inmersos directa e indirectamente en la aparición, desarrollo y consecuentes afecciones desencadenadas del síndrome; lo cual propiciaría el surgimiento de nuevas posturas teórico-metodológicas para la investigación del fenómeno.

Factores relacionados al Síndrome de Burnout

El Síndrome de Burnout se define como una disparidad interpersonal crónica en contraste con el ejercicio laboral (Fidalgo, 2006), caracterizado por sentimientos de baja autoeficacia, desánimo, desinterés en las personas y demandas excesivas percibidas en el ámbito laboral (Kahill, 1988). Se caracteriza por negativos cambios comportamentales y rechazo como respuesta a la tensión e incapacidad de afrontar las exigencias laborales (Cherniss, 1980).

La literatura en torno al tema destaca diversos factores en el plano laboral que influyen particularmente en la aparición y desarrollo del síndrome, tales como la sobrecarga de trabajo, conflictos con los compañeros y baja remuneración por los servicios prestados (Fidalgo, 2006). Particularmente, las demandas laborales ejercen una mayor asociación con el desencadenamiento del Burnout por el impacto en la percepción de las personas hacia la organización, compañeros de trabajo, destinatarios del servicio e incluso su propio desempeño (Escalante, 2010).

De acuerdo con Hernández, Terán, Navarrete y León (2007), algunos de los factores del entorno laboral asociados con la aparición del fenómeno de desgaste profesional son los siguientes:

- Sobrecarga de trabajo y presión del tiempo.
- Conflictos con compañeros o superiores.
- Ambigüedad en relación con las funciones o roles a desempeñar.
- Poca o nula participación en la toma de decisiones.
- Falta de autonomía.

Aunque estas demandas no necesariamente son negativas, pueden convertirse en detonantes potenciales cuando las personas no logran desarrollar la capacidad para afrontarlas adecuadamente (Corso, Moreno y Sanz, 2010).

En este sentido, la lista de causales presentados por los mismos autores convergen a su vez con los siguientes:

- Existen demasiadas reglas, sin una persona que imponga autoridad y con responsabilidad autónoma.
- Los grupos de trabajo suelen ser demasiado grandes, con poca o nula cohesión.

- Respecto a la atención de clientes, el exceso de los mismos y la falta de suficiente personal crea un sentimiento de fastidio.
- Hay pocos o nulos estímulos e incentivos por el buen desempeño.
- Se asignan demasiadas actividades que éstas se convierten en una constante de trabajo rutinario.

De esta manera, autonomía, apoyo social y participación en la toma de decisiones parecen representar constantes que influyen negativamente en el malestar dentro del trabajo (Payne y Fletcher, 1983).

Por su parte, Ozan (2009) destaca algunos factores dentro del ámbito laboral que convergen con los citados para la aparición del síndrome:

- No participar o estar en desacuerdo con las decisiones.
- Poca claridad en el rol de trabajo.
- Falta de apoyo por parte de los superiores y la poca oportunidad de crecimiento profesional en el área.

Adicionalmente a las exigencias del entorno laboral, algunas características particulares de la personalidad han sido ligadas a la generación del Burnout (Durán, Extremera y Rey, 2010) y que redundan en la incapacidad por hacer frente adecuadamente a las mismas (Arias y Camacho, 2009). Puesto que se ha definido el síndrome como un proceso de desgaste crónico producido por el contacto constante con personas, algunos autores señalan que la dedicación, abnegación o absorción continua de recursos son parte clave del deterioro (Escalante, 2010).

En otro orden de ideas, Olaz (2001) afirma que la autoeficacia, entendida como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para el manejo de situaciones futuras (Bandura, 1999), influye en la elección de actividades, conductas y reacciones emocionales frente a los obstáculos. Esto

permite atisbar entonces que, ante el deterioro o disminución de la autoeficacia personal, las respuestas con que el individuo hace frente a los estresores laborales tendrían un resultado negativo (Caballero, Hederich y Palacio, 2009).

Aunado a lo expuesto, cabe señalar que en toda oportunidad de empleo se pretenden alcanzar expectativas basadas esencialmente en éxito económico, reconocimiento por parte de los demás, crecimiento profesional y satisfacción con las labores desempeñadas (Aldrete, Aranda, Balcázar y Pando, 2003). Si bien las condiciones dentro del área de trabajo o los roles desempeñados adquieren un carácter de relevancia, la calidad de vida de una persona está dada también por el balance entre el aspecto familiar y el crecimiento personal; por tanto, el desequilibrio en la satisfacción de necesidades propias de estos ámbitos puede representar un punto crítico en la aparición del fenómeno (Arias y Camacho, 2009).

Caballero, Hederich y Palacio (2009) afirman que una persona con alta autoeficacia al realizar cualquier actividad:

- Generará una mayor sensación de competencia.
- Desarrollará más aspiraciones.
- Tendrá expectativas positivas ante las exigencias.
- Logrará mayor dedicación a las tareas por cumplir.

De este modo, la autoeficacia se convierte en un recurso intrínseco a través del cual una persona puede hacer frente a los retos laborales cotidianos; y al no estar presente, trae como consecuencia el surgimiento de respuestas opuestas a las deseadas para superar las exigencias del entorno organizacional.

Como se ha venido mencionando, el análisis de las exigencias en el entorno organizacional, rasgos de la personalidad y expectativas laborales han situado puntos convergentes hacia la clarificación de lo que el fenómeno representa. Sin embargo, dada la diversidad de perspectivas sobre su estudio, aún se

requiere concentrar una vertiente universal que englobe todas las líneas de investigación acerca de las dimensiones que lo componen.

Dimensiones del Síndrome de Burnout y factores psicosociales

Con el paso del tiempo, luego del interés despertado en torno a este fenómeno gracias a los estudios de Freudenberg, el análisis del Burnout ha logrado adquirir diversos matices en función de los rasgos que se pretenden relacionar para su descripción (Rodríguez, 2008).

A fin de situar las dimensiones consideradas para la descripción y análisis del Síndrome de Burnout, se presentan algunas de las posturas más destacadas en la literatura revisada.

La propuesta de Jones (1980)

Componentes cognitivos

Considerada como la línea de investigación pionera en el desarrollo de un instrumento que permitiera medir el Síndrome de Burnout, esta perspectiva toma en cuenta aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y psicofisiológicos dentro de los supuestos determinantes para su origen.

En el diseño y elaboración del instrumento correspondiente, los factores componentes para medir el fenómeno son: Insatisfacción con el trabajo; Tensión Psicológica e Interpersonal; Enfermedad Física y Distrés; y Negativas Relaciones Profesionales con los Pacientes. Sin embargo, como limitante, esta línea de investigación alcanza sólo a describir la presencia del síndrome en profesionales del área de salud.

La propuesta de Gilliespie (1980)

7 indicadores de Burnout

La perspectiva aborda la problemática de generar indicadores sobre el Burnout en aquellas personas encargadas de la atención a clientes. Dentro de un entorno organizacional, el enfoque de esta línea surge a partir de una multidimensionalidad del constructo cuya base reposa en 7 indicadores potenciales:

- Proporcionar servicios que merezcan la pena.
- Evitar dificultades de los clientes.
- Encolerizarse con maneras amables.
- Autoseparación de los clientes.
- Preferir la oficina al campo.
- Bromear continuamente sobre los clientes
- Estar ausente durante varios días por razones de salud mental.

Además, otra aportación valiosa es la caracterización de dos tipos de Burnout:

- Activo: Caracterizado por los factores organizacionales o elementos externos a la profesión, cuyo rasgo primordial es la evasión de dificultades con los clientes y endurecerse de manera amable. Lo último supondría que la persona está expuesta a continuas circunstancias detonantes propias a su desempeño laboral.
- Pasivo: Relacionado con factores internos psicosociales y representado por la autoseparación de los clientes o la preferencia de la oficina al campo. En este caso, la estrategia recurrida por el individuo para afrontar las circunstancias estresantes consiste en separarse de dichas situaciones.

La propuesta de Emener y Luck (1980)

Factores a nivel social e individual

Uno de los objetivos en esta línea teórica se basó principalmente en conjuntar una evaluación y explicación del síndrome a nivel tanto individual como grupal. Un segundo propósito fue desarrollar un instrumento que ayudara a prevenir y afrontar el fenómeno mediante un programa de entrenamiento.

Las dimensiones explicativas del síndrome en esta postura son: Sensaciones Relacionadas con el Trabajo en General, Sensaciones Relacionadas con el Trabajo y Consigo mismo, Trabajo y Preparación del Ambiente, Respuestas Negativas de la Persona dentro del Ambiente, Disonancia de Auto concepto frente al Auto concepto de Otros y Carrera o Alternativas del Trabajo.

La propuesta de Pines, Aronson y Kafry (1981)

Agotamiento físico, emocional y mental

Dentro de esta línea de investigación, la predominancia del constructo queda supeditada a otro de mayor amplitud, el Tedium, como una de sus dimensiones. Sin embargo, en la conceptualización del Burnout como escala, los autores determinan tres factores: agotamientos físico, emocional y mental. El primero se caracteriza por fatiga, sensación de destrucción y abatimiento; el segundo se compone por sensación depresiva y cansancio emocional; mientras que el tercero de estos componentes se distingue por sensaciones de infelicidad, inutilidad, rechazo, falta de ilusión y resentimiento hacia las personas.

La propuesta de Maslach y Jackson (1982)

Modelo tridimensional

Es considerada como la definición más extendida y, a su vez, más contrastada empíricamente acerca del Síndrome de Burnout. De ella se desprenden prácticamente el resto de postulados teóricos enmarcados en el análisis del constructo aún en la actualidad.

Está compuesta por los siguientes factores: Agotamiento emocional, Despersonalización y Baja de realización personal en el trabajo. El agotamiento emocional se caracteriza por la percepción que las personas formulan hacia su trabajo en términos de incapacidad para desempeñar su trabajo adecuadamente, ante una falta de recursos emocionales y afectivos suficientes. La despersonalización consiste en el desarrollo de actitudes cínicas o negativas hacia las personas destinatarias del trabajo, al punto de generar desinterés, rechazo y evasión a las mismas. Mientras que la baja realización personal en el trabajo refiere una tendencia de autoevaluación negativa respecto a las habilidades para realizar el trabajo, relacionarse con las personas y sentimiento de estancamiento en el plano profesional.

El gran aporte de esta línea es la generación de instrumentos para la medición del constructo, bajo los mismos supuestos pero destinados a su evaluación en diferentes campos profesionales igualmente en contacto cotidiano con otras personas. Un detalle adicional es la gran facilidad con la cual, al medir las dimensiones del Burnout mediante el instrumento que las autoras formularon, se logran encontrar correlaciones con la información obtenida mediante otros instrumentos sociodemográficos, de personalidad o actitudes, por mencionar tan sólo algunos ejemplos.

La propuesta de Seidman y Zager (1986)

Primer modelo aplicado a profesores

En esta perspectiva teórica sobresale el interés por diseñar líneas de investigación con profesionales de otras áreas adicionales a la medicina o atención de clientes, explorando el campo de la educación. Para la explicación del síndrome, los autores proponen cuatro factores: Satisfacción con la Carrera, Afrontamiento del Estrés Relacionado con el Trabajo, Actitudes hacia los Estudiantes y Percepción de Apoyo por parte del Supervisor. El planteamiento empata con el tridimensional propuesto por Maslach y Jackson.

La propuesta Garden (1987)

Agotamiento de la energía

A diferencia de los otros autores, Garden presenta una escala alternativa para determinar otros factores similares al agotamiento emocional que propusieron Maslach y Jackson (1982). La idea de la autora es enfatizar la sensación de vacío existencial producto de la pérdida de energía y, tomando el planteamiento anterior, desacredita la despersonalización como factor, asignando al agotamiento emocional como la dimensión central del Síndrome de Burnout mediante la composición de dos factores: Sentimientos Energéticos y Entusiasmo.

La propuesta García-Izquierdo (1987)

Actitudes y expectativas negativas hacia el trabajo

En esta línea de investigación radica predominantemente el interés por determinar los efectos emocionales del Burnout. Maneja dos factores para describir el síndrome: Actitudes Negativas hacia el Trabajo y

Expectativas Negativas hacia el Trabajo. Mediante la equiparación con el planteamiento de Maslach y Jackson (1982), se logra correlacionar con la dimensión de agotamiento emocional.

La propuesta Moreno y Oliver (1993)

7 escalas sobre Burnout

La finalidad de los autores en esta perspectiva consiste en determinar si la despersonalización adquiere o no relevancia para la interpretación del Burnout, por no contar con suficientes atributos para incluirse. Así, logran crear una escala exclusiva para esta dimensión compuesta por los siguientes factores: Culpabilización de Usuario, Aislamiento, Distancia Interpersonal, Endurecimiento Emocional, Autodefensa Deshumanizada, Cambio Negativo en las Actitudes hacia los Usuarios e Irritabilidad con los Usuarios.

Posteriormente, un rediseño de la línea teórica arroja la aparición de siete escalas para interpretar al Burnout: Cansancio Emocional, Despersonalización, Reducida Realización Personal, Tedio, Clima Organizacional, Características de la Tarea y Repercusiones del Burnout en la Vida del Sujeto.

La propuesta Venturi, Dell'Erba y Rizzo (1994)

Burnout y variables predictoras

La propuesta analiza diversos datos, basados en la segmentación de 5 secciones y de las cuales una evalúa el Burnout: Agotamiento Emocional y Físico, tomado de la adaptación de Pines y Aronson (1988); Percepción del Apoyo Social Recibido por los Compañeros del Trabajo, Supervisores, Amigos y Familia; Estresores Laborales y No Laborales; Insatisfacción que le produce al Individuo las Actuales Condiciones del

Trabajo; y Estado de Salud en relación con Trastornos Psicológicos como Psiquiátricos.

La propuesta de Moreno, Garrosa y González (2000)

Modelo tridimensional y factores adicionales

La perspectiva de los autores contempla variables relativas al contexto laboral y organizacional, no solamente los planteados por otras posturas teóricas presentadas. Con el diseño de un nuevo instrumento para la evaluación del síndrome, el objetivo es cubrir las deficiencias que otros instrumentos no logran eliminar al dejar fuera las variables que estos autores toman en consideración.

Mediante el análisis de tres factores y, a su vez, la segmentación de uno de ellos en dos subescalas, se encuentra la de Burnout. Se mantiene la línea de investigación propuesta por Maslach y Jackson (1982) conformada por Agotamiento Emocional, Despersonalización y Baja Realización Personal en el Trabajo. Aunado a éstas, los autores incluyen otros factores como Desorganización y Problemática Administrativa, en correlación con el síndrome.

La propuesta de Gil-Monte (2006)

Actitudes y sentimientos hacia el trabajo

Parte de un modelo teórico previo al modelo psicométrico. Para la evaluación e interpretación del Síndrome de Burnout emplea principalmente el término *Síndrome de Quemarse por el Trabajo*, con algunas dimensiones semejantes a las empleadas por la teoría tridimensional de Maslach y Jackson (1982), incorporando otra dimensión. De esta forma, el Síndrome de Burnout queda explicado bajo los factores: Ilusión por el trabajo, Desgaste Psíquico, Indolencia y Culpa.

La ilusión por el trabajo se define como el deseo de la persona por lograr las metas dentro de su trabajo porque supone una fuente de placer personal, percibiéndolo como atractivo y fuente para su realización personal. El desgaste psíquico se refiere a la aparición de agotamiento emocional y físico debido a la interacción cotidiana con personas que presentan o causan problemas. La indolencia se relaciona con la presencia de actitudes de indiferencia y cinismo hacia quienes se convierten en usuarios de los servicios prestados. La culpa se define como la aparición de sentimientos de malestar hacia sí mismo por el comportamiento y actitudes negativas desarrolladas en el trabajo.

FACTORES VINCULADOS A LA APARICIÓN DEL BURNOUT

Con la inclusión del término Burnout en el marco de investigación a partir de los estudios de Freudenberg, el análisis se concentró en identificar los factores vinculados a su aparición, principalmente en relación con el modelo tridimensional que presentaron Maslach y Jackson (1982): Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal.

Exigencias del contexto laboral

De acuerdo con Parshuram (2004), el estudio sobre el Síndrome de Burnout ha sugerido en repetidas ocasiones que los altos niveles de agotamiento emocional y la baja satisfacción dentro de la organización se encuentran estrechamente ligados a factores como la sobrecarga de trabajo, conflictos con los compañeros, falta de apoyo por parte de los jefes inmediatos, poca claridad en las funciones a desempeñar y un ambiente controlador. Aunado a esto, otros factores negativos pueden ser la rigidez del horario, las condiciones poco inseguras para realizar el trabajo y las reacciones emocionales o comportamientos agresivos que suelen tener los destinatarios del servicio ofrecido (Mitchell y Hastings, 1998), lo que representaría riesgos potenciales

para que se presente la despersonalización en los prestadores del servicio y la pérdida de la ilusión por el trabajo desempeñado.

Asimismo, existen otros desencadenantes que suelen ser minimizados como parte del problema, representando un foco de atención importante debido a la continua molestia que pueden generar: exposición a niveles elevados de ruido, vibraciones, tipo de iluminación, temperatura, condiciones de higiene, disponibilidad de suficiente espacio físico, falta de equipamiento o materiales idóneos para realizar las actividades e incluso elementos tóxicos en el área o que manipulen continuamente sin las medidas de seguridad adecuadas.

Satisfacción personal y desarrollo profesional

Uno de los factores que componen el modelo tridimensional propuesto por Maslach y Jackson (1982) es la baja realización personal. Entendida como una percepción disminuida paulatinamente sobre las habilidades del individuo para continuar de manera óptima en el desempeño de sus funciones, la baja realización personal es el producto de la ineficacia al confrontar las exigencias del entorno laboral y las aspiraciones que el individuo desee alcanzar, en términos de la evaluación de su desempeño (Ramos, 1999).

De acuerdo con Siegrist (1996), existe una asociación recíproca entre el esfuerzo al desempeñar el trabajo y la recompensa que de ello se desprende, traducida en reconocimiento, salario y oportunidades de continuar en el ascenso profesional. Sin embargo, cuando las compensaciones no resultan ser suficientes para equilibrar esta relación, se presenta un intercambio asimétrico entre ambas variables que afecta la percepción hacia el trabajo: surgen emociones negativas en las personas expuestas, sentimientos de ser valorados injustamente y tensión (Castro, Espinosa, Rodríguez y Santos, 2007).

Estas respuestas negativas son parte de una evaluación que el individuo expuesto realiza sobre sí mismo y su entorno laboral debido a la incongruencia

que percibe entre *lo que hace* y *lo que recibe*. El profesional se siente cada vez menos apto, efectivo e incluso con pocas aspiraciones de ser exitoso, perdiendo poco a poco la ilusión por el trabajo (Gil-Monte, 2005).

Ambigüedad de roles y horario de trabajo

Dentro del análisis sobre los factores que desencadenan apatía, insatisfacción profesional, desgaste físico y agotamiento emocional se encuentran la sobrecarga de trabajo y el ambiente en el cual se realizan las funciones cotidianamente (Maslach, 2001), específicamente respecto a la falta de claridad en las tareas a realizar y la rigidez en el horario de trabajo.

Buzzeti (2005) señala que existen diversas clasificaciones para los riesgos potenciales en el entorno laboral; sin embargo, el rol que un empleado cumple en la organización y las características del cargo representan dos de los más relevantes, puesto que implican expectativas que tanto el cliente como los directivos superiores tienen de su desempeño.

En un estudio sobre el comportamiento de un grupo de estudiantes dedicado al servicio personal de apoyo, Brewer y Clippard (2002) revisaron la relación que existe entre los niveles del Síndrome de Burnout y tanto la ambigüedad de roles como los turnos de trabajo excesivo, encontrando que ambos fueron factores determinantes para la agudización del fenómeno.

Deterioro en la salud y agotamiento emocional

Principalmente, el Síndrome de Burnout ha sido abordado en sectores de atención directa a personas, tales como el área médica o educación (Moreno, Oliver y Aragoneses, 1991); además, en servicios de cuidado especializado o apoyo personal continuo, característico de labores altruistas y de beneficencia social (Boyer y Bond, 1999). Respecto a esto, cabe señalar que el desgaste

emocional comienza una vez que las exigencias de quienes reciben los servicios se vuelven constantes; entonces, conforme se intensifica el deseo por satisfacer dichas necesidades, se crea un vínculo emocional con los destinatarios del servicio y, de manera implícita, se comparte con ellos la angustia, ansiedad o preocupación derivadas de los retos que enfrentan (Castro, Espinosa, Rodríguez y Santos, 2007). En adición a esto, aspectos como la sobrecarga de tareas en intervalos prolongados, dificultades para trasladarse al lugar de trabajo y conflictos con otros compañeros o directivos de la organización pueden propiciar un mayor desgaste emocional (Durán, Extremera y Rey, 2010).

Por otra parte, el deterioro en la salud física se convierte en otro factor de importancia en el desarrollo del síndrome. De acuerdo con Arias y Camacho (2009), países como Gran Bretaña y Dinamarca poseen mejores estándares de bienestar social en comparación con aquellos considerados en vías de desarrollo; principalmente en materia de educación, empleo y salud. Así, al desempeñar sus funciones en ambientes de riesgo para la seguridad personal o tras extenuantes horarios de labores, parte del cuadro sintomático experimentado por el individuo *quemado* se traduce en fatiga, trastornos del sueño, dolores osteomusculares, alteraciones gastrointestinales, hipertensión y malestares en general (Latorre, 2006).

CONSECUENCIAS DEL SÍNDROME DE BURNOUT

Gracias al análisis que se ha extendido hacia aquellas profesiones en contacto directo con la población civil, como médicos y enfermeras, es posible identificar algunos de los causantes más comunes y la sintomatología del fenómeno conocido como Síndrome de Burnout o de Desgaste Profesional (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003) en la que destacan el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización profesional (Maslach y Jackson, 1982;

en Gil-Monte, 2009) como las dimensiones fundamentales para su estudio.

A fin de conocer las principales consecuencias del deterioro que propicia el fenómeno, a continuación se describen algunos de los síntomas o afecciones relacionadas con éste.

Desgaste en la salud física

Algunos autores han señalado una serie de síntomas que impactan en la salud física y derivados de la aparición del Burnout (Burke y Greenglass, 1988), entre los que se encuentran:

- Fatiga muscular, cansancio.
- Dolores de articulaciones y cabeza.
- Trastornos del sueño.
- Alteraciones gastrointestinales, problemas cardíacos, hipertensión, etc.

Por su parte, Maslach (2001) señala que se manifiesta a través de algunas afecciones como:

- Aparición de úlceras gástricas
- Desórdenes en la alimentación.
- Problemas de nutrición y pérdida de peso descontrolada.
- Dolores de cabeza recurrentes.
- Molestias musculares continuas.

Desgaste en la salud emocional

Una de las constantes más relacionadas al Síndrome de Burnout es el decaimiento emocional que una persona experimenta, cuyos rasgos son:

- Sentimiento de desamparo, fracaso e impotencia ante la incapacidad por

resolver las dificultades.

- Baja autoestima
- Inquietud y dificultad para mantener la concentración.
- Comportamientos de agresividad hacia las personas con quienes se labora o reciben los servicios, así como la familia.
- Irritabilidad, distanciamiento afectivo de sí mismo, impaciencia y desorientación.

Lo anterior encuentra relación con lo señalado por Latorre (2006), identificando que otras manifestaciones del deterioro emocional en quienes sufren del Síndrome de Burnout pueden ser:

- Sentimientos de vacío.
- Bajas expectativas de éxito y advenimiento de fracaso.
- Pérdida de la motivación intrínseca.
- Baja autoestima.
- Pobre o nula realización personal.
- Dificultad para concentrarse en las actividades cotidianas.
- Disminución de la memoria a corto plazo.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Impaciencia y arrebatos de irritabilidad.
- Sentimientos de impotencia frente a los problemas.
- Apatía y desánimo por actividades, incluso, que solían ser predilectas.

Conflictos en convivencia social

Dentro de los rasgos distintivos del Burnout y su impacto en la convivencia con otros, Latorre (2006) menciona algunas manifestaciones conductuales como:

- Dificultades en la comunicación efectiva.
- Tendencia mezquina dentro del área de trabajo.
- Distanciamiento de amigos y familiares.
- Conflictos continuos con la pareja.
- Evasión de eventos sociales o reuniones, incluso en tiempos libres.
- Marcada agresividad respecto a los demás.

Además de los estragos que el Síndrome de Burnout puede generar en la convivencia con los círculos sociales más próximos, dentro del entorno laboral se complica la relación con los compañeros o directivos, provocando bajo rendimiento en las tareas desempeñadas, ausentismo y abandono de labores.

Desgaste debido a las características de la personalidad

Algunas características de la personalidad pueden llevar más fácilmente a la persona a experimentar los estragos del Burnout, por ejemplo:

- Personas sensibles a los sentimientos y necesidades de otros.
- Dedicación al trabajo.
- Fuerte sentido idealista.
- Personalidad ansiosa.
- Elevado grado de autoexigencia.

Lo anterior refleja el riesgo que existe en profesiones dedicadas a la atención continua de las personas; esto en función del apego que suele darse y que, después de la crisis que provoca el fenómeno de Burnout, se dan cambios en el comportamiento de quien lo experimenta.

Problemas en el desempeño laboral

El estudio sobre el Síndrome de Burnout o de quemarse por el trabajo se

concentra principalmente en el análisis de los factores incidentales dentro del entorno de trabajo, como las funciones del puesto o la interacción continua con quienes se realizan a menudo las labores, a lo cual Maslach (2001) destaca algunas pautas que reflejan cuando un empleado experimenta el fenómeno:

- Tiende a afectar el desempeño y eficiencia dentro del trabajo.
- Decrece la capacidad de reacción ante contingencias.
- Brinda mal servicio y sin disposición de reconsiderar su actitud.
- Aumenta la tendencia hacia la hostilidad.
- No logra entablar comunicación efectiva para el ambiente organizacional.

ESTUDIOS SOBRE EL FENÓMENO DEL BURNOUT

La difusión de evidencias en torno al Burnout ha caracterizado a este fenómeno particularmente en áreas laborales expuestas a demandas físicas y emocionales propias de las funciones desempeñadas. Pautas registradas a través de diversos estudios han permitido identificar las áreas profesionales que suelen enfrentar con mayor incidencia este tipo de situaciones y algunos de los aspectos elementales que se relacionan con ello.

En base a las fuentes de consulta, el Síndrome de Burnout tiende a presentarse principalmente en aquellas profesiones o actividades orientadas a la atención o servicio directo y continuo con las personas, tales como en el área médica. Al respecto, Hobfoll y Freedy (1993) abordaron la forma en cómo el personal de enfermería en un centro de salud demostraba paulatinamente bajas expectativas sobre su desempeño laboral, logro de metas y realización profesional. Por su parte, Cordes, Dougherty y Blum (1997), en un estudio realizado con 940 profesionales médicos encontraron relaciones significativas entre el cansancio emocional y la baja realización personal. Asimismo, Blau, Tatum y Ward-Cook (2003), a partir de los resultados en sus investigaciones

encontraron que los empleados bajo mayor implicación en sus tareas de atención a otros mostraron mayor desgaste emocional.

Situaciones de fatiga emocional son también características en quienes se hacen cargo de personas imposibilitadas para cuidar de sí mismas. Sobre este punto, Menezes de Lucena (2000) identificó la presencia del síndrome en un grupo de profesionales al cuidado de ancianos en instituciones geriátricas, destacando la insuficiencia de recursos de afrontamiento al desgaste físico y decaimiento emocional, en asociación con la responsabilidad civil que se percibe en este tipo de actividades.

Martini, Arfken, Churchill y Balon (2004) identificaron la experiencia laboral como un elemento clave para el desarrollo del Burnout en un grupo de médicos procedentes de 8 especialidades, por medio de un análisis longitudinal al cabo de un año; los resultados determinaron que, entre dichos profesionales, el fenómeno se encontraba presente en aquellos que contaban con un año o menos de ejercicio profesional.

Se ha encontrado que la asistencia recibida por los compañeros o incluso mandos superiores pueden ser recursos de afrontamiento eficaces para hacer frente a las exigencias continuas del entorno laboral (Corso, Moreno y Sanz, 2010). En referencia a esto, Aranda (2004) realizó una investigación basada en la relación del Burnout con el apoyo social inadecuado en médicos familiares, encontrando una alta prevalencia del fenómeno, así como de cansancio emocional.

También es común la aparición de reacciones apáticas o de intolerancia que conducen a la despersonalización hacia quienes reciben los servicios prestados, tal como lo señalan Mitchell y Hastings (1998) en un estudio con la participación de profesionales del área médica en atención a personas que habían contraído VIH. En dicho análisis, los autores determinaron que los índices de ausentismo correlacionaron con el nivel de despersonalización,

denotando incremento en la medida en que los voluntarios experimentaban mayor desinterés por los pacientes. Sin embargo, este fenómeno dista de ser exclusivo en estas profesiones, ya que hay evidencias sobre situaciones similares en oficiales de seguridad, ejecutivos de atención a clientes e incluso madres de familia (Gil-Monte, 2005).

SÍNDROME DE BURNOUT EN EDUCACIÓN

Como se ha mencionado, la literatura acerca del Síndrome de Burnout sitúa los estudios de Freudenberg como el punto de partida en el análisis de este fenómeno psicosocial (Ozan, 2009), característico en profesiones orientadas a la atención directa y continua de las personas. Sin embargo, el desarrollo de la investigación sobre el tema no sólo ha establecido factores desencadenantes y consecuencias de este paulatino desgaste; además, ha permitido identificar el riesgo potencial en otros ámbitos profesionales, como en el campo docente, dadas ciertas demandas personales y laborales, así como el contexto en que desempeñan sus funciones.

Antecedentes

El *Síndrome de Burnout* es una respuesta al estrés profesional crónico debido a la incapacidad para afrontar situaciones adversas dentro del trabajo (Arcenillas, Morante y Moreno, 2005). En Estados Unidos de Norteamérica, Nueva Zelanda, Australia y Canadá, entre otros países, existen datos empíricos que muestran a la sobrecarga de trabajo como una de las principales causas de su aparición (Abney y Coulter, 2009). Este fenómeno de agotamiento físico y mental, acompañado por despersonalización y bajas expectativas de realización personal, tiene cada vez mayor presencia no sólo en ámbitos de atención médica o asistencia social, sino también dentro de áreas relacionadas a la educación (Cephe, 2010), principalmente en los profesores (Durán, Extremera y Rey, 2010).

Latorre (2006) encontró relaciones significativas entre las consecuencias y emociones percibidas por el docente luego de insatisfacción en sus expectativas acerca del trabajo. En un estudio con profesores de primaria llevado a cabo en Chipre, Kokkinos (2007) evaluó a 447 participantes para determinar si la personalidad y reconocimiento recibido por su desempeño tenían relación con la aparición del síndrome, encontrando asociaciones con el agotamiento emocional y la baja realización personal. Mientras que Ozan (2009) realizó un estudio con la participación de 196 profesores de educación primaria al norte de Chipre, detectando la presencia del síndrome y comparando los índices obtenidos entre docentes solteros y casados, donde estos últimos presentaban un mayor grado de incidencia.

Los rasgos de la personalidad también han sido parte de la temática de investigación. En Madrid, Arcenillas, Morante y Moreno (2005) realizaron una investigación para determinar la medida en que el optimismo y personalidad resistente influyen de manera positiva para erradicar el agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional (Gil-Monte, 2009).

Khanderhoo y Mukundan (2009) analizaron una muestra de 184 profesores de entre 6 a 20 años impartiendo lecciones de inglés en primaria y secundaria en una localidad de Malasia e identificaron que el síndrome se presentó principalmente en aquellos con mayor experiencia en comparación con los más jóvenes.

Por otra parte, existen evidencias que muestran mayor predisposición a ciertas dimensiones del síndrome de acuerdo al género. En relación con esto, Zani y Pietrantonio (2001) realizaron un comparativo entre mujeres y hombres a partir del modelo tridimensional propuesto por Maslach y Jackson (1982), conformado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. La interpretación de los resultados arrojó que las mujeres presentaron más altas frecuencias de somatización en comparación con los varones. Además, se

determinó alta incidencia de los hombres en las tres dimensiones; mientras que en las mujeres fueron bajos índices de realización personal, así como altos niveles en despersonalización; esto último coincide con los resultados de Grassi y Magnani (2000), quienes también lograron establecer diferencias significativas respecto a la despersonalización por género.

Respecto a la presencia del Burnout en el campo educativo de acuerdo al género, Castro (2003) señala que la situación resulta similar a lo que se ha identificado en el ámbito de la salud. Lo anterior, luego de concluir un análisis aplicado con el Inventario de Burnout de Maslach (Maslach y Jackson, 1982) a una muestra de 687 profesores de primarias públicas; 162 docentes varones y 511 mujeres. Los resultados determinaron que el 33.61% de los profesores hombres denotaron falta de realización personal; mientras que en el profesorado femenino se identificó al 44.33% con índices de agotamiento emocional. Asimismo, Arias y Ortiz (2008) llevaron a cabo una investigación en el Occidente de México, con el apoyo de médicos y docentes, a fin de presentar un marco de referencia comparativo entre dichas áreas; los resultados mostraron índices más elevados del Síndrome de Burnout en mujeres, tanto en el campo educativo como de la salud.

En México hay investigaciones que ponen de manifiesto la importancia del concepto (Arcenillas, Garrosa, Morante y Moreno, 2005) principalmente con la participación de profesores en educación básica (Arias y Camacho, 2009) y la estrecha relación que dicho fenómeno guarda con la percepción que los profesores tienen acerca de la indisciplina de alumnos y la violencia que se genera desde las aulas, principalmente con alumnos de los grados mayores (Herrera y Domínguez, 2008).

Arias y González (2009), a través de un estudio con profesores en preescolar, primaria y secundaria, detectaron el Síndrome de Burnout principalmente en aquellos docentes de tiempo completo en comparación con quienes trabajan

por horas; aunque estos últimos denotaron un menor grado de realización personal, por la falta de seguridad y continuidad laborales, principalmente.

Sandoval y Unda (2005) llevaron a cabo un análisis con profesores de bachillerato del Estado de México, relacionando agotamiento profesional, niveles de insatisfacción y cansancio emocional. Arias y Camacho (2009) evaluaron a 576 profesores procedentes de escuelas primarias, preparatorias y universidades de Veracruz obteniendo que la indisciplina de estudiantes, bajos apoyos económicos y exceso de trabajo representaron parte de las principales causas del síndrome.

Dado que la docencia es una profesión afectada por el Síndrome de Burnout, determinar si dicho fenómeno impacta en todos los niveles educativos con la misma intensidad es una interrogante aún por responder (Abney y Coulter, 2009); o bien, si existen mecanismos particulares en cada uno de dichos niveles que permita al profesor manejar de manera positiva las situaciones de riesgo que enfrenta.

El riesgo latente en el área de docencia

De acuerdo con Caballero, Hederich y Palacio (2009), el desarrollo de la investigación sobre el fenómeno del desgaste profesional puede ser descrito por medio de algunas etapas. La primera de ellas adquirió un carácter clínico, exploratorio y descriptivo, identificando actitudes distantes, desinterés y apatía como primeros rasgos, a partir de la experiencia del personal que trabajaba en servicios humanos y al cuidado de la salud. La segunda etapa inició en los años 80, bajo una línea de investigación psicosocial y considerando al síndrome como un proceso generado por la interacción de características del entorno tanto laboral como de orden personal (Herruzo y Moriana, 2004). La tercera etapa surge a partir de la década de los 90, cuando el análisis se extendió hacia otras profesiones de índoles administrativa, directiva, deportiva, militar e incluso

al plano familiar con las amas de casa (Gil-Monte y Peiró, 1999; Maslach, 2001; Caballero, Hederich, y Palacio, 2009). Fue en este lapso donde surgió mayor interés dentro del campo de la educación y centrado principalmente en la figura del docente en diferentes niveles de enseñanza (Lance y Mcknight, 2007; (Corso, Moreno y Sanz, 2010).

Múltiples estudios han permitido establecer la convergencia de algunas variables sociodemográficas con el *Síndrome de Desgaste Profesional*, como también se conoce al Burnout (Moreno, González y Garrosa, 2000). En estos comparativos, se han vinculado variables como el género, determinando que existen diferencias en la predisposición del desarrollo de las tres dimensiones en docentes de sexo femenino y masculino (Zani y Pietrantonio, 2001); algunos de ellos enmarcando la tendencia de los varones a presentar incidencia en las tres dimensiones (Grassi y Magnani, 2000) y otros a destacar que las mujeres padecen más el síndrome, principalmente el agotamiento emocional (Fernández, 2008). Asimismo, algunas investigaciones han logrado asociar esta variable de género con jornadas de trabajo continuas, tanto en turno matutino como vespertino (Aldrete, Aranda, Balcázar y Pando, 2003).

Prioritariamente en la educación pública básica y contemplando diversos aspectos del entorno laboral, en los últimos años se ha trabajado el constructo en conjunto con las características particulares de los profesores (De Vente, 2003), su personalidad (Moya, Serrano y Salvador, 2010), consecuencias negativas más notorias (Marrau, 2009) y la medida en que los factores tanto externos como internos orillan al individuo al desgaste profesional (Arcenillas, Morante y Moreno, 2005).

Latorre (2006) menciona que la profesión docente, puesto que implica un trato directo y continuo con alumnos, padres de familia, directivos e incluso otros profesores, supone un goteo emocional que va en incremento a medida que no se resuelvan los conflictos o situaciones por medio de adecuadas estrategias de

afrontamiento; lo que trae consigo desconfianza, desgaste y pérdida de ilusión por el trabajo (Bórquez, 2004), entre muchos otros síntomas.

El trabajo con alumnos supone un perfil del docente con mayor preparación no necesariamente de resistencia al esfuerzo físico, sino en el aspecto mental, frente a las exigencias de los propios educandos, padres de familia y mandos superiores (Kremer y Hofman, 1985); sopesando las dificultades tanto laborales como económicas acaecidas de continuas reformas educativas, que presionan constantemente su profesión (Arias y Jiménez, 2013).

El fenómeno del Burnout o del Desgaste Profesional (Gil-Monte y Olivares, 2009), ha sido relacionado principalmente con el cansancio físico y emocional de la persona derivados de la carga excesiva de trabajo o la falta de crecimiento en la profesión y deficientes condiciones laborales (Barnett, Hoffman y Palladino, 2007). En los profesores que muestran elevados niveles de Burnout se han detectado los más altos índices de afecciones físicas (Pruessner, Hellhammer y Kirschbaum, 1999), al mismo tiempo que los más bajos niveles de autoestima (Moya, Serrano y Salvador, 2010).

Algunas investigaciones concluyen que la identidad que el profesor forma de sí mismo en su entorno laboral influye también en el proceso en que el síndrome se inicia (Barrera, 2007) y que este fenómeno psicosocial afecta más a profesores empáticos, sensibles, humanos, con dedicación profesional, idealistas, altruistas, obsesivos, entusiastas y susceptibles de identificarse con los demás (Latorre, 2006).

Se han encontrado asociaciones significativas entre algunos factores ligados al contexto áulico y la aparición del Síndrome de Burnout, como indisciplina del alumnado y aumento de la violencia (Salmurri y Skoknic, 2005), la deficiente formación pedagógica (Cantú y Martínez, 2006), así como la falta de apoyo por parte de los directivos para la resolución de conflictos (Arias y González, 2009).

Otros desencadenantes se encuentran inmersos en el ambiente físico donde laboran los docentes, como la exposición al ruido, vibraciones, tipo de iluminación, temperatura, condiciones de higiene, disponibilidad de espacio, la sobrecarga de actividades, variedad e identificación dentro del lugar donde se trabaja (Latorre, 2006). Asimismo, la ambigüedad de rol, falta de apoyo, poca oportunidad de promoverse profesionalmente, comportamiento del estudiante, falta de recursos, presión en horarios y necesidad de reconocimiento se establecen como elementos inherentes en el desgaste continuo del profesorado (Gillings, 2011), derivando a la postre actitudes de apatía y desinterés tanto en las funciones desempeñadas como en los alumnos.

Percepción social del docente

La figura del docente ha tenido siempre un papel preponderante en el plano social, consolidándose como un modelo a seguir y una influencia importante en prácticamente cualquier cultura, estrato e institución (Izaguirre, 2005). Hace años, ser profesor aludía a un signo de disciplina, carácter estricto, rigidez irrefutable y posesión del conocimiento al que los alumnos habrían de aspirar (Amaya, 2007).

Con frecuencia, hablar de un docente era indicador de una persona culta, adiestrada, informada y conocedora de los acontecimientos sociales a los cuales otros no tenían acceso fácilmente (Gómez, 2007). Sin embargo, esta imagen de autoridad social ha venido a menos con el paso del tiempo, situando al profesor en un rol pocas veces reconocido con justicia y atacado con severidad, incluso por los propios alumnos (Prado y Amaya, 2005).

Hoy en día, los estudiantes se encuentran expuestos a mensajes morales cada vez más deteriorados respecto a valores como respeto, disciplina, esfuerzo y responsabilidad (Elias, Tobias y Friedlander, 2001), ensombrecidos por estereotipos negativos que los medios de comunicación masiva proyectan

(Althusser, 1988), afectando la forma en cómo perciben la educación y, particularmente, a sus profesores.

De acuerdo a Rivas (2009), en la educación latinoamericana existe una marcada tendencia a minimizar el desempeño del profesor bajo ciertas concepciones discordantes con la realidad, las cuales se presentan a continuación:

- *Los profesores trabajan pocas horas.* La creencia popular demerita la función de los profesores argumentando que trabajan pocas horas al día. Sin embargo, aunque no cumplen con horarios similares al de oficina, su trabajo no se limita al aula: a fin de preparar sus clases, los docentes buscan información de los temas en diversas fuentes de consulta, recurren a medios visuales, auditivos y actividades diversas para enriquecer la clase; todo esto en horarios a contra turno, fines de semana y en espacios fuera de la escuela.
- *Los docentes gozan de muchas vacaciones.* En el sistema de educación en México se presentan algunos períodos de receso escolar, interpretados por lo general como vacaciones para el profesor. Pero en realidad, aunque deja de acudir al plantel educativo, generalmente el docente en estos lapsos debe atender juntas sobre calidad y mejoramiento de su práctica, cursos de capacitación, entrega y revisión de calificaciones, actualización de temas, planificación del curso siguiente y búsqueda de nuevos materiales.
- *Su trabajo se concreta a la transmisión de conocimientos.* Existe la idea de que la función del profesor se reduce a la enseñanza de contenidos de un programa académico. No obstante, al tener a su cargo grupos de niños, jóvenes o adultos, el docente se mantiene al pendiente de aspectos conductuales, emocionales y físicos por los cuales atraviesen

sus estudiantes. Así, cuando se presentan situaciones ajenas al plano estrictamente académico que afecten la integridad física o psicológica del alumno, el profesor adquiere el rol de guía o consejero, incluso de la figura paterna o materna ausente para el alumno hasta ese momento.

- *No realizan esfuerzo físico demandante.* Esta creencia se ha dado en gran medida por un estereotipo de profesor tradicionalista: aquel que dicta la cátedra desde la silla tras el escritorio, manteniendo a los estudiantes en un ambiente pasivo a través de la imposición del autoritarismo, la disciplina y el castigo (Amaya, 2007). Sin embargo, el docente en realidad no permanece estático; cuando son grupos numerosos, debe desplazarse por todos los rincones del aula para supervisar el desempeño de los alumnos, controlar el tiempo de las actividades, levantar el volumen de voz para hacerse escuchar mientras explica alguno de los contenidos y repetir continuamente las instrucciones. Cuando tiene a su cargo grupos reducidos, principalmente en escuelas privadas, debe atender con mayor énfasis a las necesidades de los alumnos aplicando juegos y promoviendo la participación de los estudiantes mediante variación de estímulos. En ambos casos, pasa la mayor parte del tiempo de pie: explica los contenidos, observa los avances de los estudiantes fila por fila, mueve pupitres de un lugar a otro según las actividades del plan de clase y escribe en el pizarrón continuamente.
- *Cuentan con mejores condiciones laborales que otros trabajadores.* Esta idea dista de la realidad que muchos profesores enfrentan. En primera instancia, la relación dependiente que los alumnos tienen con el profesor, especialmente en niveles de educación básica, compromete a este último a no descuidar ni un momento al grupo, de lo contrario se crea desorden entre ellos. De esta manera, el profesor no tiene oportunidad de descanso, tomarse un momento fuera del área de trabajo para

despejar su mente o esconderse detrás de un escritorio y una computadora, pues sus alumnos observan permanentemente su conducta (El Sahili y Ali, 2011). Ahora bien, respecto a las condiciones de trabajo y especialmente en educación pública, los docentes suelen impartir las clases con insuficiencia de materiales, pizarrones en mal estado, sin adecuado acondicionamiento de temperatura, iluminación o espacio para todos los alumnos, así como exposición a ambientes ruidosos o incluso sin higiene, entre otras situaciones.

- *Perciben ingresos económicos altos.* En instituciones educativas del sector privado suele presentarse continua rotación de profesores; principalmente, por la falta de prestaciones, compensaciones económicas por servicios de salud externos, reparto de utilidades, créditos hipotecarios, bonos o vales para despensa, jubilación ni pensión, como suelen recibir otros trabajadores; aunque ocurren situaciones similares en escuelas públicas a quienes no tienen asignada la base docente. Además, el profesor en muchas ocasiones no cuenta con materiales adecuados o suficientes para desarrollar sus clases, costearo así marcadores, gises, cartulinas, grabadora, discos y artículos decorativos relacionados con fechas históricas o épocas particulares del año.

Ahora bien, con la incorporación de nuevos avances sobre la psicología cognitiva en la educación y en el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), han surgido cambios sustanciales en la dinámica escolar y nuevos roles tanto del profesor como de los alumnos. Esto ha traído consigo mayores exigencias a las que el profesor, ahora llamado facilitador por su mediación entre el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo emocional (Weiss, 2000), por lo que debe responder a fin de lograr que los estudiantes adquieran los conocimientos de manera significativa. Así, el profesor enfrenta el reto de rediseñar sus clases, tomar en consideración

nuevas formas de inclusión y participación grupal de los estudiantes, definir nuevas estrategias de evaluación de los aprendizajes, lidiar con la indisciplina, así como de la apatía de los padres de familia para vincularse más en la educación de sus hijos o los problemas administrativos (Amaya, 2007).

Hoy en día, las exigencias del mercado laboral requieren profesionales de la educación con mayores conocimientos, habilidades y destrezas que durante el Siglo XX (Izaguirre, 2005); sin embargo, en términos de crecimiento profesional, reconocimiento y autorrealización, la docencia es vista como una actividad devaluada, a la que se llega no por vocación o méritos en la enseñanza, sino como única opción para quienes no lograron ejercer otra carrera profesional con mejor remuneración económica (El Sahili, 2011).

Asimismo, se suele adjudicar a los docentes un estereotipo a partir de ciertas características de su personalidad, que reflejan de alguna manera la percepción que se tiene de ellos. Al respecto, Allidière (2008) presenta cinco tipos de personalidad docente en base a rasgos peculiares que las describen:

- *Esquizoide*. Participa ocasionalmente en las actividades del grupo, a fin de mantener un bajo involucramiento de las emociones; aunque permanece como observador de la conducta que demuestran sus estudiantes, principalmente. Hace uso de un lenguaje formal, técnico y poco afectivo. Suele identificarse con la impartición de clases en educación superior que en niveles inferiores, debido a la exigencia con que suele tratar a los alumnos y la poca afectividad que demuestra.
- *Histeroide*. Se caracteriza por la expresividad en la manera de comunicar a sus alumnos las ideas del tema. Tiende a ser dinámico, aprovechando sus cualidades para desenvolverse frente al grupo, principalmente denotando una imagen seductora y atrayente, lo que inspira en muchos casos a los estudiantes a idealizarlo. Por ende, crea fácilmente vínculos

afectivos con los alumnos, a quienes motiva mediante el uso recurrente de la imaginación, anécdotas, lenguaje corporal y sociabilidad.

- *Obsesivo*. Como rasgos distintivos, este tipo de docente suele caracterizarse por ser estricto e inflexible, en un intento por mantener la situación siempre bajo su control, por ejemplo, al asignar especial importancia a la lista de asistencia. No obstante, le asaltan continuas indecisiones al tratar de resolver un problema, enfrentar cambios o situaciones inesperadas. Asimismo, tiende a juzgar las equivocaciones del alumno cuando se expresa oralmente y por escrito.
- *Fóbico*. En esta clasificación se incluye todo profesor que considera innecesario, e incluso contraproducente, establecer lazos afectivos con los estudiantes. Tiende a convertirse en presa fácil del nerviosismo, principalmente al exponer un tema del que no se considera experto y, ante la ansiedad de explicarlo, recurre continuamente al uso de recursos electrónicos u otros materiales didácticos.
- *Psicopático*. Acostumbrado a exteriorizar sus inconformidades hacia la organización en la que se desempeña, este tipo de profesor suele tener ambigüedad entre lo que presenta a los estudiantes y el ideal a partir del cumplimiento de las normas. Encuentra, como prioritaria estrategia para crecer dentro de la institución, efectivo el uso de la mentira, difamación e intriga, así como conductas manipuladoras e impulsivas.
- *Combinado*. Finalmente, es aquel docente que presenta características de varios tipos, en menor o mayor medida.

La docencia es una de las profesiones más dignas y significativas por el impacto que tienen dentro de cualquier ámbito de la vida social, científica y cultural; por encargarse de la formación integral del ser humano y preservar de generación en generación los conocimientos de la sociedad misma. Sin

embargo, su función se ha demeritado al relegarla como una profesión de *segunda mano*, que no representa esfuerzo alguno para quien la ejerce o de la cual no pueden esperarse buena remuneración económica, éxito ni autorrealización.

Problemáticas escolares

El desarrollo del Síndrome de Burnout o del Desgaste Profesional es un fenómeno derivado de la exposición continua del individuo a las exigencias de quienes son beneficiarios de sus servicios, como en el sector de la salud o el campo educativo (Gil-Monte, 2005). Particularmente, la docencia es una profesión en riesgo potencial debido a la tensión crónica del entorno laboral, las demandas emocionales de los estudiantes, la poca o inexistente oportunidad de relajamiento y los requerimientos administrativos de la institución.

A diferencia de otras áreas laborales en que se alterna el uso de herramientas, computadoras u otro utensilio para desarrollar sus funciones, el profesor emplea primordialmente su voz y el lenguaje corporal para explicar los contenidos o realizar preguntas. De tal manera que, frente a grupos numerosos o en ambientes afectados por altos niveles de ruido, el docente debe hacer un continuo esfuerzo en incrementar el volumen y tono de su voz (Farmer, 2006), así como desplazarse constantemente por el aula para asegurarse que todos sus alumnos han comprendido las indicaciones y se mantenga el control de la disciplina, entre otras acciones.

De acuerdo con El Sahili y Ali (2011), las condiciones del ambiente laboral por sí mismas pueden presentar serias problemáticas para el desempeño óptimo del profesor de acuerdo a los siguientes aspectos:

- *Nivel escolar de la institución.* En la medida en que se incrementa el grado escolar esto supone conocimientos más especializados por parte

del profesor y, en general, aptitudes que le conviertan en una autoridad frente a quienes serán sus estudiantes (Meza, 2010); sin olvidar las habilidades emocionales para lidiar con situaciones propias de la edad o etapa de los estudiantes (Marcelli y Braconnier, 2006).

- *Sectores público o privado.* La imagen del profesor de acuerdo al rubro, sea público o privado, varía considerablemente. En el sector privado, por ejemplo, el docente adquiere mayor prestigio debido a las condiciones en que labora: ambiente más seguro, acondicionamiento adecuado, materiales didácticos novedosos y una mejor percepción de los padres de familia (Feito, 2002; Beltrán, 2006).
- *Seguridad laboral.* Tal como ocurre en el mundo empresarial, muchas de las escuelas tanto públicas como privadas se manejan a través de contratos por honorarios renovables cada ciclo escolar. En el sector público, los docentes que no tienen asignada la base sindical pueden permanecer incluso años bajo este esquema y no conseguirla; o bien, obtener una base situada en localidades muy alejadas de su hogar. Por otro lado, los profesores de planteles educativos privados difícilmente logran afianzarse en una escuela, pues en este sector no se asignan bases permanentemente. Además, continuando en este tipo de escuelas, en ocasiones los directivos se ven presionados por padres de familia inconformes con el desempeño de algún profesor, sea de manera justa o sin fundamento, para que sea reemplazado; provocando incertidumbre en el docente sobre su futuro laboral.
- *Salario y compensaciones económicas.* Tal como se mencionó previamente, existe la creencia popular sobre los altos salarios que perciben los profesores, así como días no laborables y fines de semana que los docentes pueden emplear de manera libre. Sin embargo, la realidad es que la docencia es una actividad sin buena remuneración económica (El Sahili, 2011) y no es de extrañar que muchos profesores

busquen compaginar dos o más empleos durante la semana, incluso durante sábados y domingos. Todo ello, trae consigo problemas para planear adecuadamente las clases, actividades, revisión de ejercicios que entregan sus alumnos y registrar observaciones de los avances de cada grupo, ya que el tiempo que disponían para realizarlo ahora lo dedican a otro empleo más. Asimismo, este ritmo de trabajo provoca una saturación de actividades diarias que le impiden destinar adecuadamente tiempo para sí mismo y su familia, comer sanamente y a la hora oportuna, obligándolo además a desplazarse de un lugar a otro en coche o transporte público y sin descansar.

- *Estatus socioeconómico del alumno.* Principalmente en escuelas públicas ubicadas en zonas socialmente vulnerables, los profesores enfrentan continuamente retos como la marginación, pobreza, violencia y hacinamiento en los cuales se encuentran inmersos los alumnos. Suelen estar relacionados con ello problemas de indisciplina, lenguaje ofensivo dentro y fuera del aula, peleas, acoso escolar, violencia de género, pandillerismo, promiscuidad e incluso alcohol y drogadicción; lo cual impide al docente llevar a buen término sus clases, revisión de tareas o cerciorarse que los estudiantes aprenden. Por el contrario, deja el papel de profesor y se convierte en un guardia de la seguridad para el resto de los estudiantes y del cuidado del inmueble; percibiendo paulatinamente a la escuela no como recinto del saber, sino un cuartel oficial (Feito, 2002).
- *Búsqueda por el crecimiento profesional.* Dentro de la educación privada suele propiciarse más esta búsqueda de la realización en términos de aceptación percibida por parte de padres de familia y directivos; mientras que en la educación pública suele determinarse por la acumulación de tiempo al frente de un grupo y obtener la base laboral. Sin embargo, en ambos casos, la curva de ascenso del profesor suele detenerse debido, paradójicamente, a la insatisfacción de necesidades básicas (Maslow, 1954) por la falta de ingresos económicos bien remunerados.

- *Recursos didácticos insuficientes.* Pese a contar con el apoyo gubernamental o de algún sindicato, los profesores de educación pública suelen ser quienes encuentran esto con mayor frecuencia, teniendo que solventarlo mediante sus propios ingresos. Asimismo, en las escuelas privadas suelen disponer de recursos tecnológicos como computadoras, proyectores, pizarrones electrónicos o dispositivos móviles que permiten al profesor interactuar en diferentes plataformas educativas; en contraparte a las clases en escuelas públicas que, incluso, en ocasiones no cuentan con instalaciones eléctricas idóneas para la colocación de ese tipo de herramientas.

Exigencias al rol de profesor

La figura del profesor ha representado diversos matices a través del tiempo, asumiendo roles equiparables al de guía, consejero, modelo de integridad, tutor e incluso *un padre* para quien sufre la pérdida de éste (Gómez, 2007). Sin embargo, ocurre que cada vez más se acentúa una desacreditación popular hacia las labores del docente, minimizando su desempeño al mero acto de presencia en el aula y poniendo continuamente en tela de juicio su acción educadora.

Una de las principales exigencias que el profesor lleva consigo es la sobrecarga de trabajo (Montañés y Oliver, 2006), para lo cual es posible establecer algunas pautas útiles hacia su comprensión:

- *Carga física estática y dinámica.* Esta señala que el docente adquiere continuamente posturas, movimientos y esfuerzos que generan poco a poco cansancio físico, malestares musculares, tensión en el cuello o espalda, dolor de extremidades inferiores y cefalea.

- *Carga mental.* El trabajo del profesor no se remite únicamente a impartir determinados temas a los alumnos, sino desde la planeación misma de dichos contenidos. Esta planeación exige del profesor esfuerzo mental para identificar propósitos de la actividad, materiales a implementar, tiempo destinado, organización dentro del aula, prever posibles contingencias y mantener tanto la atención, control y motivación del estudiante.
- *Variación de estímulos en clase.* A fin de motivar al estudiante hacia el logro del aprendizaje, este reto exige al profesor emplear diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje en las que se combinen tanto el trabajo individual como por equipos; aunque esto involucra mayor dedicación a la planeación, valorar los beneficios y áreas de oportunidad de esas técnicas, así como saber el mecanismo de evaluación idóneo. Sin embargo, todo eso debe planearlo previamente, lo que se traduce en menos tiempo de descanso en casa.
- *Carga psicosocial.* En esta se encuentran incluidas aquellas variables de propias del carácter docente que le hacen resistente a las demandas del grupo; tales como autocontrol, motivación, liderazgo, interacción y cooperación, entre otras. De esta manera, el docente debe lidiar con el entorno y consigo mismo en un intento por mantener en equilibrio en estos elementos intrapersonales, lo cual no resulta sencillo y, en caso de no darse, puede provocar un paulatino desgaste emocional.

Preocupación y desarrollo profesionales

De acuerdo al modelo tridimensional propuesto por Maslach y Jackson (1982), el Síndrome de Burnout se compone por tres factores: Agotamiento emocional, Despersonalización y Falta de realización personal. En referencia a este último, para el profesor resulta al principio preocupante su futuro en el campo laboral

ante adversidades como las que se han señalado previamente. Sin embargo, Angeletti y Gracia (2008) exponen algunas de estas preocupaciones, señaladas a continuación:

- *Invasión de espacios.* Suele presentarse cuando el docente se ve asediado por los alumnos dentro de un sitio reducido, como su oficina o un cubículo; con ello, el profesor siente amenazado su espacio particular y el temor de perder la tranquilidad que dicho lugar le aseguraba.
- *Oposición de los alumnos.* Puede generar estados de ánimo variables, ansiedad o nerviosismo. Ocurre al prever que los estudiantes confrontarán las decisiones que el profesor habrá de tomar respecto a una situación; o bien, que pondrán en tela de juicio sus estrategias de enseñanza-aprendizaje y las actividades a realizar.
- *Didáctica deficiente.* Entran en juego la desconfianza e intranquilidad en el docente al no sentirse apto para la impartición de las clases; ya sea por inseguridad respecto a sus habilidades en el manejo adecuado de la clase o equivocaciones tanto dentro del aula como en el proceso de evaluación a los estudiantes.
- *Indisciplina.* Con la idea de perder el control de la clase, surgen estresores como: repetir varias veces las indicaciones de la actividad, levantar el volumen y tono de voz, desinterés de los estudiantes, apatía, ruido, falta de respeto e incluso actitudes agresivas de parte del estudiante.
- *Evaluación de los estudiantes hacia el profesor.* Representa no sólo la idea sobre el desempeño del profesor, sino también de la aceptación o rechazo que le demuestran respecto a su forma de impartir las clases, los ejercicios aplicados, credibilidad y respeto, entre otras situaciones.

Satisfacción laboral del profesorado

La satisfacción percibida por el trabajador en su entorno laboral surge cuando el balance es positivo entre su esfuerzo y la consecución de logros en las funciones que desempeña; lo cual involucra sentimientos de pertenencia, armonía y aprecio por el ambiente en que se desenvuelve (El Sahili y Ali, 2011). Según González (2006), los factores que propician el desarrollo de la satisfacción laboral pueden agruparse en cinco áreas, las cuales se pueden vincular al campo educativo:

- *De acuerdo a las funciones desempeñadas.* Mientras mayor claridad tenga el profesor respecto a lo que debe realizar en el plantel, la forma en cómo solucionar los conflictos que se suscitan y la organización de las diversas actividades a lo largo del ciclo escolar, mayores expectativas habrá hacia la satisfacción dentro de la misma.
- *En base al salario y crecimiento profesional.* Las expectativas de continuidad del profesor en una institución educativa suelen ser principalmente influenciadas por los ingresos y oportunidades de desarrollo. Entonces, al encontrar un panorama estable, existe mayor disposición para desempeñar sus funciones adecuadamente
- *Según apoyo percibido por parte de los directivos.* Pese a conocer el compromiso que implican las exigencias del alumnado, las quejas de los padres de familia o las condiciones del entorno, el profesor adjudica especial importancia a las funciones pertinentes del cuerpo directivo. Así, al contar con el apoyo de éste en los planos académico, social y emocional, el docente identifica los beneficios de continuar en un ambiente armónico y de compañerismo, lo que promueve sentimientos de satisfacción en el área de trabajo.

Por tanto, resulta necesario establecer las condiciones propicias para un agradable ambiente de trabajo en el cual los profesores reconozcan las

gratificaciones que su práctica le reditúa; ya que, al no conseguirlo, puede originarse un proceso de despersonalización o desinterés hacia la institución y a los estudiantes.

Otros autores han definido diversas causas que pueden provocar efectos opuestos dentro del entorno de trabajo (Menéndez, Fernández, Llana, Vázquez, Rodríguez y Espeso, 2007) y que desencadenan despersonalización o la falta de realización personal, ambas catalogadas como dimensiones del Síndrome de Burnout (Maslach y Jackson, 1981).

Respecto a estos factores, El Sahili (2011) destaca los siguientes como fuentes de insatisfacción laboral:

- *Desacuerdos respecto al salario.* La docencia no sólo se caracteriza por percepciones salariales bajas; en ocasiones, particularmente con profesores contratados en un esquema de honorarios, suele retrasarse la entrega del primer pago por varios días o incluso meses. Aunado a esto y principalmente en el sector privado, hay escuelas que no brindan prestaciones, pagos por concepto de vacaciones o aguinaldo.
- *Conflictos interpersonales.* Siendo la docencia una actividad profesional sujeta a la continua crítica de parte de los padres de familia, directivos, compañeros e incluso de los alumnos, suelen presentarse problemáticas entre ellos, acerca del esquema de trabajo implementado, la metodología de evaluación o el estilo de enseñanza. En adición a esto, en ocasiones el docente se encuentra con actitudes negativas de otros profesores, causadas por celos o envidia; mientras que, de parte de los directivos, es sujeto de excesivos requerimientos que terminan por saturarlo.
- *Promoción dentro del campo laboral.* En este aspecto, el profesor puede experimentar las dos caras de la moneda: por un lado, pese a su trabajo

continuo y esfuerzo por superarse profesionalmente a través de cursos de actualización, se enfrenta a las políticas del sistema que impiden su crecimiento debido al perfil profesional no compatible, a la poca experiencia en el área o falta de apoyo por parte de los directivos. Desde otra perspectiva, los maestros pueden recibir un impulso a su carrera profesional de manera inmediata siempre y cuando acepten reubicarse en zonas de difícil acceso o incluso en regiones muy alejadas del lugar en que residen.

- *Condiciones desfavorables.* En este sentido, las condiciones físicas del aula y el mobiliario insuficiente forman parte de las principales problemáticas que provocan insatisfacción en el docente: pizarrones en mal estado, paredes deterioradas, déficit de pupitres, falta de acondicionamiento para ventilación o inclemencias de la temperatura, luminosidad excesiva, exposición continua al ruido, falta de seguridad y carencia de material higiénico, entre otros.
- *Eventualidades laborales.* Con relativa frecuencia, al profesor se le asigna una carga de asignaturas para las cuales no cuenta con conocimientos especializados, que no son de su agrado o provienen de áreas desligadas a las que domina; esto debido la necesidad de asegurarse ingresos económicos adicionales o para figurar con mayor presencia dentro de la organización.
- *Movilidad entre escuelas.* Cuando el profesor, especialmente si ha sido contratado bajo un esquema de honorarios o tiempo parcial, se ve en la necesidad de laborar en dos o más escuelas enfrenta la dificultad de trasladarse de un sitio a otro en un tiempo determinado. Al poco tiempo, esto genera no sólo desgaste físico y emocional, sino también impacta en el aspecto económico debido a los gastos de transporte o combustible consumido.

- *Inestabilidad e inseguridad laborales.* Pese a la acumulación de grados académicos o cursos de actualización, en la mayoría de las escuelas del sector privado el profesor debe negociar su contratación previo al final o inicio de cada ciclo escolar en correspondencia con los criterios de eficiencia que la administración designe; por tanto, esto genera incertidumbre respecto a su continuidad. En el ámbito escolar público, la inseguridad es percibida en términos de la violencia entorno a los planteles escolares, principalmente en zonas de alta vulnerabilidad social.
- *Falta de aprendizaje de los alumnos.* Una de las motivaciones que permite establecer un parámetro acerca de la eficiencia como profesor es el logro de los estudiantes en la adquisición de los conocimientos abordados en el curso (Reeve, 1999). La evaluación de los aprendizajes, de este modo, funge como un medio para consolidar las expectativas que el docente crea en torno a los alumnos y, cuando no logran cumplir los estándares aceptables, el docente puede experimentar la sensación de que su trabajo no ha sido bueno y crear una imagen negativa de sí mismo.

Con el desarrollo de estos factores en detrimento de la satisfacción laboral, evidencias en relación con esto señalan que las consecuencias pueden ser de tipo físico, emocional, cognitivo y social (Meza, 2010), reflejándose en falta de atención a lo que se realiza, pérdida de entusiasmo o disminución de interés en las actividades que solían ser predilectas (El Sahili y Ali, 2011); frustración, desmotivación, ira, fatiga muscular, desórdenes alimenticios, y problemas circulatorios; ausentismo, presentismo, rotación de personal, aislamiento y baja productividad (Meza, 2010); incluso deceso prematuro (Marmot y Wilkinson, 2004).

Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas

La tendencia actual es conducir a los niños a través del aprendizaje temprano del inglés desde sus etapas preescolar y primaria para una mejor adquisición del idioma (Mercau, 2009). Dicho aprendizaje debe estar basado en un buen manejo de las habilidades lingüísticas y comunicativas por parte de los docentes (Reyes, Murrieta y Hernández, 2011) para una transición adecuada entre lo que se pretende enseñar y aquello que realmente los niños adquieren (Lucio, 2007). De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2007), en Latinoamérica se han realizado grandes esfuerzos por impulsar el aprendizaje de idiomas, destacando los siguientes:

- En Chile, el Ministerio de Educación creó durante 2003 el *Programa Inglés Abre Puertas* y el *English Summer Town*, para obtener estándares internacionales en el aprendizaje del idioma y establecer programas de inmersión académico-culturales desarrollados en inglés para los maestros.
- En Colombia se implementó el *Programa Nacional de Bilingüismo* para formar profesores con mejores niveles de inglés y que los alumnos situados en el undécimo grado alcancen un nivel intermedio.
- En Venezuela se ha establecido la obligatoriedad en la enseñanza del inglés a partir de los 7 años de edad dentro de las escuelas públicas.
- En Brasil y Costa Rica se imparten clases de inglés durante los primeros 7 y 9 años de educación básica, respectivamente.

Por su parte, en México se estima que alrededor del 9% de la población ha declarado hablar un segundo idioma; principalmente hombres, jóvenes y personas con estudios universitarios (SEP, 2008). Con estos precedentes, en

abril de 2007 entró en vigor una iniciativa de reforma al artículo 14 de la Ley General de Educación (SEP, 2008) que a la postre impulsaría la creación del *Programa Nacional de Enseñanza de Inglés en Educación Básica*. Con la puesta en marcha de este programa durante el ciclo escolar 2011-2012 se ha tratado de satisfacer la cobertura total de las escuelas primarias en el país contratando de forma masiva instructores que cubran los mínimos requisitos: estudios universitarios o equivalentes y competencia de las habilidades comunicativas fundamentales en la lengua inglesa.

Según Mercau (2007), en México existen opciones limitadas de preparación docente eficaz para aquellos profesionistas que deseen dedicarse a la enseñanza del idioma en educación primaria; o bien, insertarse en el campo laboral con facilidad una vez egresados de la licenciatura en la enseñanza del inglés (Ramírez, 2009), que en muchos casos suelen recibir una formación académica muy heterogénea, difusa o deficiente (Girardot, 2005). Aunado a esto, en muchos casos no cuentan con conocimientos pedagógicos, lingüísticos y dominio de grupo que permita cumplir adecuadamente con su trabajo frente a los alumnos (Lance y Mcknight, 2007).

De forma generalizada, en las escuelas de educación primaria pública se imparten lecciones de un segundo idioma con base en un libro de texto, que se convierte muchas veces en la única herramienta didáctica para desarrollar los temas (Ramos y García, 2010). El profesor con poca experiencia en la enseñanza de un segundo idioma a menudo confía enteramente en los ejercicios que se incluyen en el libro; sin embargo, esto puede complicarse cuando la escuela no recibe suficientes ejemplares para todos los estudiantes o la información está demasiada descontextualizada a la realidad del alumno.

En muchas escuelas no cuentan con dispositivos para reproducir videograbaciones, audio u otro tipo de recursos útiles para explicar contenidos del idioma; en algunas de ellas se cuenta con computadoras pero son obsoletas

y difícilmente en condiciones para ser utilizadas de forma óptima; incluso, se dan casos en los que se tienen deficientes instalaciones eléctricas para dar soporte a los equipos, ya sea por daños sufridos con la inclemencia del tiempo, falta de mantenimiento o vandalismo (Ramos, 2010).

De esta forma, profesionistas bilingües que se desempeñen como instructores de inglés sin una formación académica para dar clases no sabrán manejar empáticamente a un grupo de niños (Fidalgo, 2006) y estarán expuestos a ambientes ruidosos, exceso de alumnos por grupo, indisciplina de los estudiantes y demanda de padres de familia en lo cual no han tenido experiencias previas (Farmer, 2006). Asimismo, las oportunidades de crecimiento profesional y compensaciones económicas podrían no corresponder a sus expectativas (Ramírez, Pamplón y Cota, 2012) generando sentimientos de inseguridad laboral, actitudes negativas hacia el lugar de trabajo y las personas (Martínez, Miró, Rodríguez, Sánchez y Solanes, 2007); así como ausentismo y abandono laboral (Abney y Coulter, 2009).

Características del profesor de lengua extranjera

La enseñanza de un segundo idioma suele enfrentar a profesores y estudiantes a dificultades como las señaladas anteriormente; sin embargo, un elemento determinante para impulsar el aprendizaje de los alumnos pese a dichas circunstancias es la motivación (Ramos, 2010). A este respecto, de acuerdo con Madrid (2005) existen algunos rasgos distintivos importantes que el profesor de lengua extranjera debe tener:

- Aptitud para explicar con claridad.
- Despierta continuamente el interés de sus estudiantes.
- Tiene buena pronunciación y dicción.
- Se expresa de manera fluida.
- Adaptable a las necesidades y características de cada alumno.

- Aplica diversas estrategias de evaluación de los aprendizajes.
- Es activo y propicia la participación de los estudiantes.
- Genera ambientes de aprendizaje confortables para el alumno.

Lo anterior concuerda con pautas que otros autores señalan respecto al manejo eficaz de un curso de segundo idioma; tales como mantenerse atentos a las reacciones del comportamiento denotado por los estudiantes (Bailly, 2008), echar mano del lenguaje corporal como herramienta primordial (Albaladejo y Mur, 2007) y evitar materiales distractores durante clases (Ramos, 2010).

Aspectos esenciales en la enseñanza de idiomas

Impartir lecciones de una lengua extranjera, tal es el caso del idioma inglés, supone algunos propósitos fundamentales que, según Albaladejo y Mur (2007), son importantes para un aprendizaje adecuado:

- Usar frecuente la lengua extranjera, para convertirlo en un hábito.
- Emplear vocabulario común y básico.
- Fomentar la participación de los alumnos en todo momento.
- Enseñar gramática de la lengua extranjera, sin convertirla en el centro de la clase.
- Incentivar constantemente a los estudiantes por el esfuerzo que realizan.
- Promover comunicación entre compañeros.
- Hacer uso de representaciones para ejemplificar los temas.

Por su parte, Slattery y Willis (2001) mencionan que el reto de los profesores que imparten un idioma extranjero debe tener en claro consideraciones como:

- El uso de actividades lúdicas, entretenidas y divertidas para ayudar al estudiante a introducirse en el idioma de forma paulatina.
- La gesticulación continua, los movimientos y expresiones espontáneas

para propiciar que los alumnos infieran el significado de algunas palabras o acciones del segundo idioma.

- La repetición de actividades o rutinas permanentes que brinden la oportunidad de practicar continuamente lo aprendido y adquirir mayor confianza en sí mismos.
- Emplear cuentos, lecturas adicionales al libro de texto, dibujos o fotografías que brinden la pauta para aplicar vocabulario adquirido.
- Explicar con claridad el porqué y para qué del aprendizaje de una lengua extranjera.
- Enseñar frases que puedan aplicar de manera cotidiana.
- Permitir pláticas sobre experiencias personales, historias de vida.
- Convertir la clase en un momento agradable para profesor y alumnos.

De esta manera, es necesario contar con profesionales en la enseñanza de un segundo idioma capaces de generar ambientes óptimos y pautas como las planteadas anteriormente; no sólo para generar un mejor aprendizaje, sino también para establecer un adecuado control de la disciplina (Mercau, 2009).

Programa Nacional de Inglés en Educación Básica

La enseñanza del idioma inglés en planteles de educación básica en el Estado de Nuevo León cuenta con 20 años desde su implementación por vez primera en el ciclo 1993-1994 bajo el nombre Proyecto de Inglés en Primaria (SEP, 2011). Durante dicho ciclo, la población estudiantil fue elegida aleatoriamente tomando como rango de 4° a 6°, aproximadamente en 100 escuelas del Estado y 202 instructores del idioma. A partir de ese período escolar, el programa ha presentado modificaciones.

En el ciclo escolar 1996-1997 adquiere el nombre de Programa de Inglés en Primaria, como parte de la demanda en crecimiento por parte de las escuelas primarias de la zona metropolitana. Luego, en el período 1998-1999 cambia la

estructura del programa al formar parte del horario escolarizado del sexto grado. Posteriormente, para 2004 se integra el Programa de Inglés en Preescolar con sesiones de 30 minutos de clase, principalmente en el tercer grado. Cuatro años más tarde, en el ciclo 2008-2009, se implementan las clases de inglés en el primer grado de primaria para dar seguimiento al proceso iniciado en el jardín de niños, así como en algunas escuelas con alumnos de quinto grado para prepararles de cara al grado consecuente.

En el ciclo 2009-2010, dentro del marco conmemorativo al Bicentenario de la Independencia de México y Centenario de la Revolución, el programa logró extenderse a 46 municipios del Estado de Nuevo León atendiendo alumnos de 1°, 2° y 6° en la mayoría de las escuelas primarias; así como en 21 planteles bajo el esquema de Escuela de Tiempo Completo con los 6 grados; todo ello, con un total de 788 instructores distribuidos en el Estado. Sin embargo, no sería sino hasta el período escolar 2010 - 2011 en el cual se alcanza la cobertura a todas las escuelas primarias públicas de Nuevo León y con clases en las grados de 1° a 6°, dentro del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

De acuerdo a los propósitos perseguidos por el PNIEB, los cursos de inglés están dirigidos a desarrollar las competencias comunicativas de todo estudiante en etapa escolar desde el 3° de jardín de niños a 3° de educación secundaria. Particularmente en educación primaria, ha sido necesario echar mano de una gran cantidad de instructores a fin de cumplir con la cobertura total de escuelas en Nuevo León, reclutando capital humano de cualesquier rama profesional únicamente al comprobar estudios o conocimientos fundamentales del idioma. De esta manera, muchos instructores que no cuentan con bases pedagógicas formales sobre la enseñanza de esta lengua o experiencia alguna en el campo de la docencia, enfrentan los retos propios de esta actividad y quedan expuestos a los riesgos mencionados en apartados anteriores en relación con el desarrollo del Síndrome de Burnout.

Los instructores determinan la escuela de su predilección y el horario de trabajo, en conjunto con la Coordinación de Idiomas; dándose incluso el caso de laborar en más de un plantel por turno, el cual contempla un máximo de 18 horas-clase a lo largo de la semana y distribuido en 3 frecuencias por grupo; de este modo, pueden alcanzar un máximo de 6 grupos por turno. Sin embargo, ello depende no sólo del tiempo que el instructor pueda dedicar, sino también de las necesidades que las escuelas requieren satisfacer en cuanto a la planta docente, la distancia entre las escuelas y los grados disponibles para impartir las lecciones. Así, se generan contratos laborales por concepto de honorarios, cuyo inicio y término comprenden únicamente los límites del ciclo escolar, sin tomar en consideración el período vacacional de fin de cursos ni compensaciones adicionales para salud, vivienda, ahorro u otras prestaciones que suelen otorgarse en el área empresarial, por ejemplo.

Aunado a lo anterior, viene a sumarse la problemática de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, que si bien contempla aspectos cognitivos en las cuatro habilidades básicas en la adquisición del lenguaje (leer, escuchar, escribir y hablar), encuentra dificultades aún para alcanzar el fortalecimiento y la consolidación necesarios para asegurar que los instructores identifiquen con mayor claridad el nivel del desempeño de sus estudiantes, la interiorización del lenguaje, inmersión en las particularidades culturales del idioma y, especialmente, la transferencia de los conocimientos adquiridos.

CAPÍTULO III

MÉTODO

El propósito de la investigación consistió en identificar el Síndrome de Burnout en instructores de inglés de escuelas primarias públicas, colectivo profesional de creación reciente a partir de la incorporación oficial de este idioma en educación básica pública. En base a la recopilación de información, aplicación de un instrumento cuantitativo y pruebas estadísticas, se pretendió determinar la presencia del fenómeno a partir de la conjunción de los tres factores que lo componen y generar con ello la comparación entre variables sociodemográficas.

DISEÑO

Se empleó un diseño no experimental, descriptivo y ex-posfacto. La aplicación del cuestionario para obtener la información fue de tipo transversal y de corte cuantitativo, con el apoyo en su distribución por medio de la Coordinación de Idiomas de la Secretaría de Educación en algunas oficinas regionales del estado de Nuevo León.

PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta de manera aleatoria por 281 instructores de inglés procedentes de diversas zonas del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León. Se reunió información sobre la edad, grados de estudio alcanzados y experiencia en la docencia, así como datos relacionados al ejercicio de su labor como instructor de inglés en escuelas primarias públicas.

INSTRUMENTO

Existe una gran variedad de instrumentos útiles para la recopilación de datos sobre el Síndrome de Burnout, avalados por estudios a nivel internacional. El más utilizado es el Inventario de Burnout propuesto por Maslach y Jackson (1982), de cuyo modelo se desprenden las bases teóricas del constructo para describir las tres dimensiones que lo componen. No obstante, se optó por emplear el Cuestionario de Burnout en el Profesorado en su versión revisada (CBP-R; Moreno, Garrosa y González, 2000) debido a la versatilidad en la información que dicho instrumento recoge, puesto que permite dimensionar no sólo este síndrome sino también algunas problemáticas administrativas y de organización escolar que, si bien no se consideraron en los objetivos de esta investigación, podrían formar parte de análisis posteriores a fin de establecer un panorama de mayor amplitud sobre la situación que perciben los participantes.

Este instrumento se conforma por tres factores que, a su vez, se descomponen en otras subescalas. Los 3 factores son: *Estrés y Burnout*, *Desorganización y Problemática Administrativa*. Para satisfacer los objetivos de esta investigación se tomó en consideración únicamente el factor 1, del cual se desprende el Burnout y a partir de lo cual se concentraron los análisis estadísticos. El cuestionario está conformado por 66 ítems en una escala Likert con recorrido de 5 puntos; esto es, desde 1= “No me afecta” hasta 5= “Me afecta muchísimo” para los primeros 11 ítems; mientras que, para los 55 reactivos restantes, se puntúa desde 1= “Totalmente en desacuerdo” hasta 5= “Totalmente de acuerdo”. La escala de Burnout está determinada por tres factores, correspondiente al modelo propuesto por Maslach y Jackson (1981), que comprende *Agotamiento emocional*, *Despersonalización* y *Falta de Realización Personal*; alcanzando un $\alpha = 0.92$ total en el estudio original. Aunado a lo anterior, se recopilaron datos sociodemográficos como edad, sexo, estado civil y experiencia en la enseñanza, entre otros.

PROCEDIMIENTO

En primera instancia, se efectuó el contacto con el autor del instrumento vía correo electrónico para solicitar su autorización sobre el uso del mismo.

Posteriormente, se recurrió al apoyo de la Oficina Regional No. 4 de la Secretaría de Educación en Nuevo León (SENL), ubicada en el municipio de San Pedro Garza García, para establecer comunicación con el personal a cargo del programa de inglés y obtener el visto bueno por parte de las autoridades educativas correspondientes una vez planteados los fines del estudio. Habiendo obtenido la autorización de la SENL, se aplicaron los cuestionarios gracias al apoyo de la Coordinación de Idiomas y las diferentes oficinas regionales, distribuidas en diferentes municipios de Nuevo León, durante el período escolar 2012-2013. Bajo las consignas de privacidad y discreción, los instructores fueron informados acerca de los propósitos de la investigación y el acuerdo sobre el uso responsable de los datos proporcionados, contestando los cuestionarios dentro de las instalaciones de cada oficina regional y sin límite de tiempo. Finalmente, recopilados los datos de la muestra, se procedió al análisis de validez confirmatorio mediante el software AMOS, así como con el paquete SPSS para la estadística descriptiva y el establecimiento de comparaciones.

Diseño utilizado

El desarrollo de la investigación partió de un diseño transversal, ex post facto, y descriptivo; tomando como variables las tres dimensiones que componen al síndrome. Asimismo, se realizaron comparativos según sexo, zona geográfica de las oficinas regionales y profesión que los instructores ejercen al margen de su función docente dentro del programa.

Recolección de Datos

El programa de enseñanza del idioma inglés en Nuevo León está bajo el cargo de la Coordinación de Idiomas, adscrita a la Secretaría de Educación en el estado. Entre las acciones que coordinan podemos destacar el diseño y revisión del plan de estudios, organización de contenidos y actividades acordes al modelo por competencias, así como la capacitación de los instructores para fortalecer su

práctica profesional.

Teniendo esto en cuenta, se procedió entonces a establecer el contacto con quienes fungen como enlace entre la unidad regional y los instructores a través de correo electrónico, vía telefónica o atención directa en las instalaciones de las diferentes oficinas regionales. De este modo, para la aplicación del instrumento se solicitó la colaboración de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) del programa de enseñanza de inglés, situados en las oficinas regionales localizadas en diversos municipios, para entablar comunicación con los instructores que desearan formar parte de la investigación, con la seguridad de que su información sería tratada confidencial y responsablemente.

Análisis de Datos

Para el tratamiento de la información se empleó primeramente el programa estadístico AMOS, con la finalidad de obtener el análisis de validez confirmatorio para las subescalas Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Profesional, buscando con ello establecer el ajuste del modelo tridimensional que la literatura consultada sobre el tema plantea y cuyos resultados se presentan en el apartado correspondiente. Asimismo, el software SPSS permitió organizar los datos arrojados una vez recopiladas los cuestionarios distribuidos, así como la aplicación de pruebas para determinar la confiabilidad del estudio y buscar diferencias entre grupos de acuerdo con algunas variables sociodemográficas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el estudio, iniciando con los datos sociodemográficos más representativos de la muestra. Asimismo, se indican los análisis de validez confirmatorios y factoriales para las dimensiones del Síndrome de Burnout, junto con los correspondientes a las problemáticas administrativas y organizativas, integradas en el instrumento como elementos asociados al desarrollo del síndrome.

Posteriormente, se presentan las relaciones encontradas a partir del análisis estadístico realizado con el paquete SPSS, vinculando las dimensiones del Síndrome de Burnout y algunas variables sociodemográficas.

Variables sociodemográficas de la muestra

Múltiples estudios acerca del Síndrome de Burnout han enfocado sus análisis al papel que desempeñan las variables sociodemográficas con la aparición de este fenómeno de carácter psicosocial (Meltzer y Huckabay, 2004). De manera particular, se ha detectado que la experiencia de trabajo, falta de capacitación adecuada, ambigüedad de rol y sobrecarga laboral, entre otras, se encuentran estrechamente vinculadas con el desgaste profesional, diferenciando resultados principalmente por género, edad y estado civil (Grassi y Magnani, 2000), variables contempladas dentro del estudio con la participación de 281 instructores de inglés procedentes de diversas zonas de Nuevo León; con 160 mujeres y 121 hombres, que representan el 56.9% y 43.1% respectivamente.

La tabla 1 presenta las frecuencias correspondientes a las edades de los participantes, clasificadas en tres rangos.

Tabla 1: Distribución de frecuencias respecto a *Edad*.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
20 – 35	200	71.2
36 – 50	65	23.1
51 – 64	16	5.7
Total	281	100.0

Las edades mínima y máxima fueron 20 y 64 años, respectivamente. A partir de estos valores se optó por agrupar en tres rangos de edad, lo cual permite observar la predominancia de participantes entre los 20 y 35 años con un 71.2%; seguido por aquellos cuyas edades oscilan entre 36 y 50 años, equivalente al 23.1%, y el 5.7% de los profesores con edades de 51 a 64 años.

Tabla 2: Valores de la media, mediana y moda sobre *Edad*.

Descriptivos	Edad
Media	31
Mediana	29
Moda	23

Mediante la tabla 2 es posible identificar que 23 años es la edad que se repite con mayor frecuencia; mientras que 29 años es el punto intermedio de la muestra y, finalmente, 31 años resultó como la edad promedio del grupo de instructores participantes.

Otra de las variables sociodemográficas consideradas en la recopilación de datos fue la correspondiente al estado civil de los participantes, cuya información se presenta en la tabla 3.

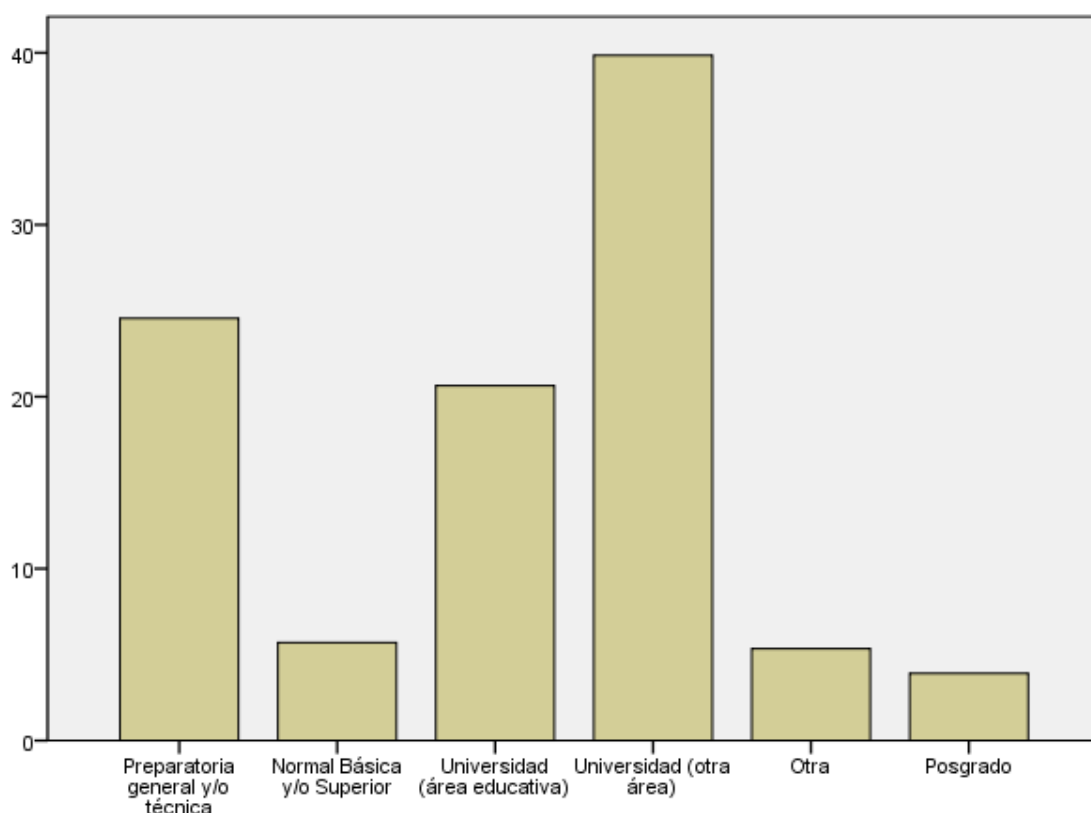
Tabla 3: Distribución de frecuencias para la variable *Estado Civil*.

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero(a)	142	50.5
Casado(a)	118	42.0
Unión libre	12	4.3
Separado(a)	8	2.8
Viudo(a)	1	0.4
Total	281	100.0

La tabla anterior ilustra el predominio de participantes solteros(as), representando el 50.5% de la muestra, aunque guarda poca distancia con el segundo grupo conformado por los(as) respondientes casados(as), equivalente al 42%. En última instancia se identifica a los(as) instructores que viven en unión libre y separados(as) de su pareja, con 4.3% y 2.8% respectivamente. Sólo un participante indicó ser viudo, representando el 0.4%.

En referencia a la preparación académica alcanzada por los instructores al momento de la aplicación, el instrumento recogió información sobre las siguientes opciones:

- Preparatoria General o Técnica.
- Normal Básica o Superior.
- Carrera universitaria en áreas educativas y/o enseñanza de inglés.
- Carrera universitaria en áreas ajenas al campo educativo.
- Posgrado (tanto maestría como doctorado).



Gráfica 1: Representación visual de acuerdo a *Estudios*.

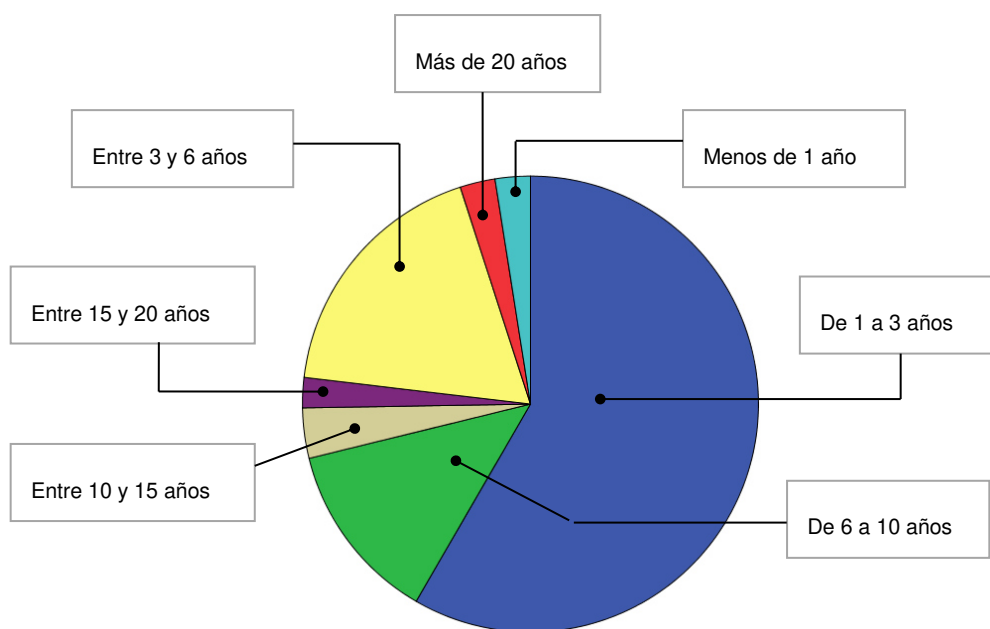
Por medio de la gráfica 1 se aprecia que los estudios predominantes son de nivel universitario en profesiones ajenas al área de servicios educativos, así como de quienes desempeñan su labor habiendo cursado únicamente la Educación Media Superior, tal como se detalla en la tabla 4.

Tabla 4: Distribución de frecuencias respecto a *Estudios*.

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Preparatoria general y/o técnica	69	24.6
Normal Básica y/o Superior	16	5.7
Universidad (área educativa)	58	20.6
Universidad (otra área)	112	39.9
Otra (carrera técnica)	15	5.3
Posgrado	11	3.9
Total	281	100.0

En la tabla 4 se observan los porcentajes y frecuencias respecto a la variable de estudios profesionales, destacando los 112 instructores con nivel universitario en áreas ajenas al campo de la enseñanza, tales como administración de empresas, ciencias jurídicas o comunicaciones, por citar algunas profesiones señaladas por los respondientes y lo cual representa el 40% de la muestra. Además, se observa que 69 instructores únicamente habían obtenido estudios de Preparatoria, tanto general como técnica, constituyendo el 24%. Asimismo, 58 participantes contaban con nivel de estudios universitarios relacionados directamente con áreas educativas, representando el 20%, y de los cuales 53 instructores tienen estudios formales sobre la enseñanza del idioma inglés. También se encontró que 16 instructores egresaron de la Escuela Normal Básica o Normal Superior, representando el 5%; así como 15 respondientes que señalaron contar con alguna carrera técnica, equivalente al 5.3%. Y por último, únicamente 11 de los participantes cuentan con algún estudio de Posgrado, conformando el 3.9%.

Acerca de la experiencia como docente, la gráfica 2 muestra los rangos en que se encuentra distribuida esta variable.



Gráfica 2: Distribución en relación con *Experiencia docente*.

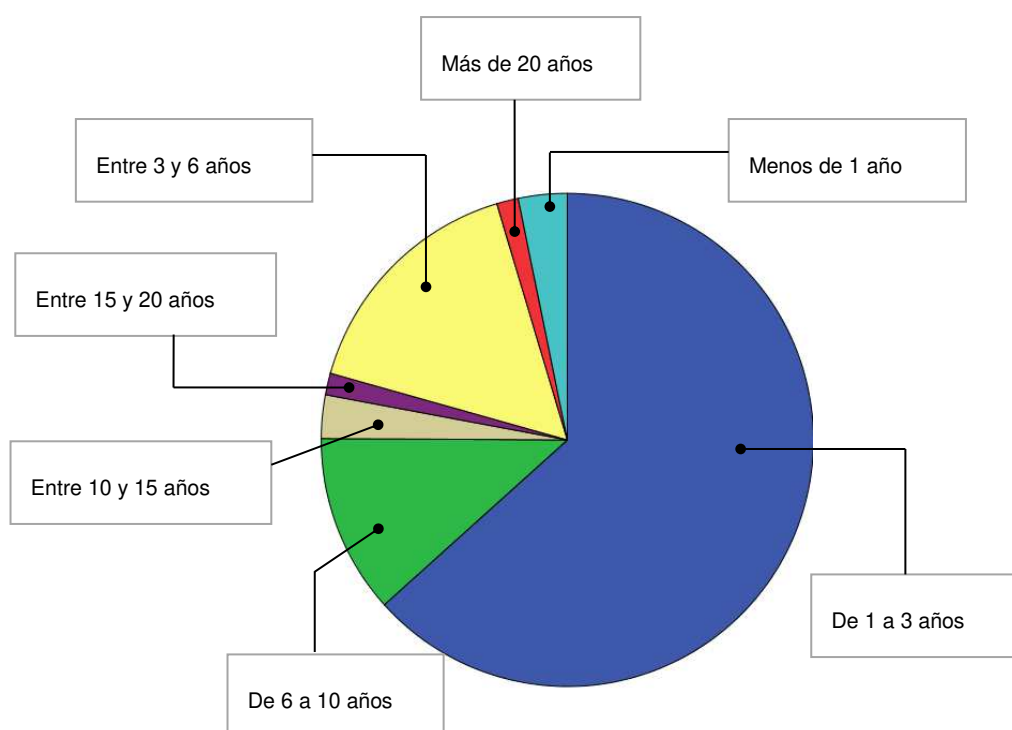
Para la presentación de los datos referentes a la experiencia como docente se optó por segmentar en 7 rangos. En la gráfica 2 se observa que la mayoría de los participantes han tenido experiencia en el campo de la docencia entre 1 y 3 años, seguidos por quienes han laborado entre 3 y 6 años. Destaca al final una porción reducida de instructores con menos de 1 año. Para una descripción más detallada se presenta la tabla siguiente:

Tabla 5: Distribución de frecuencias sobre *Experiencia docente*.

Experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1 año	7	2.5
De 1 a 3 años	164	58.4
Entre 3 y 6 años	51	18.1
De 6 a 10 años	36	12.8
Entre 10 y 15 años	10	3.6
Entre 15 y 20 años	6	2.1
Más de 20 años	7	2.5
Total	281	100.0

De la tabla 5 destacan los 164 instructores que se han desempeñado en la docencia entre 1 y 3 años, representando el 58.4%. Asimismo, los instructores con experiencia de 3 a 6 años, equivalente al 18.1%, ascienden a 51; mientras que 36 de los profesores con experiencia de 6 a 10 años componen el 12.8%. El resto de instructores guardan similitud de entre 6 y 7 frecuencias, con 2.1% que tienen entre 15 y 20 años; 2.5% para quienes tienen menos de 1 año y el mismo porcentaje para quienes cuentan con más de 20 años.

Aunado a esto, se pidió a los instructores indicar el tiempo estimado en que se han desempeñado dentro de la enseñanza del idioma inglés, segmentando de nueva cuenta las respuestas a partir de los mismos rangos de experiencia que en el punto anterior. La gráfica 3 permite visualizar esta información.



Gráfica 3: Distribución de *Experiencia como docente de idioma inglés*.

Se observa gracias a esta gráfica el predominio de entre 1 a 3 años como el tiempo que los respondientes señalaron desempeñarse en la enseñanza de este idioma. El detalle de las frecuencias y porcentajes correspondientes se presenta mediante la tabla 6.

Tabla 6: Distribución de frecuencias sobre docencia en inglés.

Docencia en inglés	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 3 años	178	63.3
De 6 a 10 años	33	11.7
Entre 10 y 15 años	8	2.8
Entre 15 y 20 años	4	1.4
Entre 3 y 6 años	45	16.0
Más de 20 años	4	1.4
Menos de 1 año	9	3.2
Total	281	100.0

La tabla anterior muestra que 178 de los respondientes se han desempeñado como docentes de inglés entre 1 y 3 años, siendo el 63.3%. En segundo sitio, 45 instructores manifestaron contar con una experiencia en la enseñanza de este idioma de entre 3 y 6 años, equivalente al 16%. Por último, el 11.7%, representado por 33 instructores, señaló haber laborado entre 6 y 10 años.

Tabla 7: Distribución de frecuencias respecto a *Turno laboral*.

Turno	Frecuencia	Porcentaje
Matutino	102	36.3
Vespertino	25	8.9
Ambos	154	54.8
Total	281	100.0

La jornada laboral de los instructores está fijada en dos turnos: matutino y vespertino. Mediante la tabla 7 se identifica que el 54.8% de la muestra, conformado por 154 instructores, labora tanto en turno matutino como vespertino. Por otro lado, quienes solamente trabajan en un turno lo hacen principalmente durante el horario matutino; esto lo indican 102 participantes, equivalente al 36.3%; mientras que el 8.9% restante se dedica a esta actividad laboral únicamente en horario vespertino.

En base a la disponibilidad tanto del instructor como de las escuelas habilitadas dentro del programa de enseñanza de inglés, el horario de trabajo puede variar en el número de horas-clase e integrarse en una o más escuelas, si esto se ajusta a las condiciones de ambas partes. Sobre esto, la tabla 8 indica que 157 instructores prestan sus servicios en dos escuelas, constituyendo el 55.9%; mientras que 122 de los profesores se desempeñan laboralmente en una sola escuela, equivalente al 43.4%. Por último, solamente 2 participantes mencionaron trabajar en tres centros educativos, figurando como 0.7%.

Tabla 8: Frecuencias sobre *Escuelas donde imparte clases de inglés*.

Escuelas	Frecuencia	Porcentaje
1	122	43.4
2	157	55.9
3	2	0.7
Total	281	100

Cada escuela primaria pública de Nuevo León se encuentra incorporada a una oficina regional según el municipio en que se ubica; conformando un total de 12 regiones. En el estudio participaron instructores de las regiones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, provenientes sólo de algunos municipios como lo presenta la tabla 9.

Tabla 9: Municipios por oficina regional.

Región	Municipio(s)
1	Monterrey
2	San Nicolás de los Garza, Escobedo y Salinas Victoria
3	Guadalupe
4	Santa Catarina, San Pedro Garza García y Villa de García
5	Allende, Montemorelos y Pesquería
6	Apodaca, Cerralvo y Marín
7	Linares y Hualahuises
8	Cadereyta y Villa de Juárez

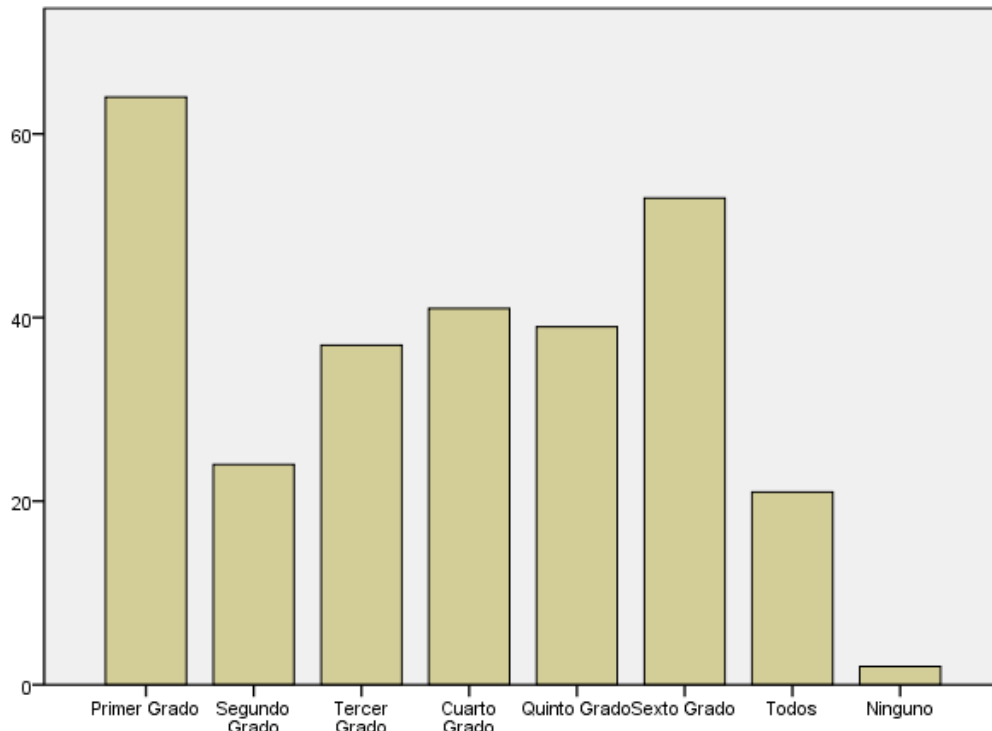
A partir de esta clasificación, en la tabla No. 10 se expresan los datos descriptivos en relación con los instructores participantes y la oficina regional en que se ubican las escuelas donde se desempeñan laboralmente dentro del programa.

Tabla 10: Distribución de frecuencias por oficina regional.

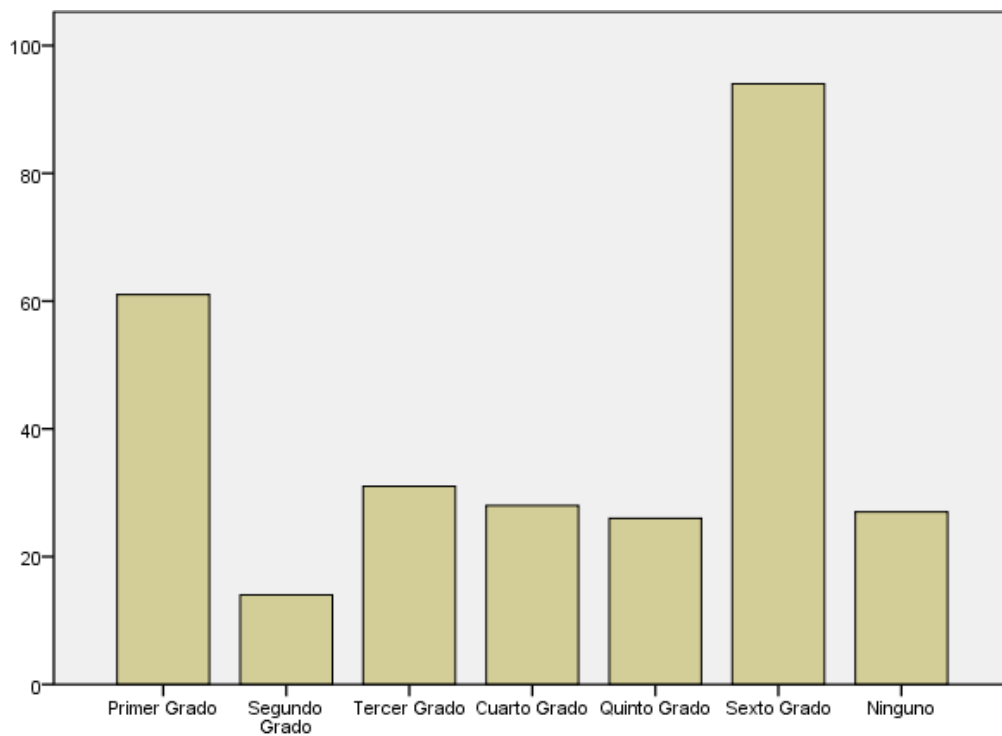
Región	Frecuencia	Porcentaje
1	29	10.3
2	47	16.7
3	41	14.6
4	55	19.6
5	11	3.9
6	41	14.6
7	15	5.3
8	42	14.9
Total	281	100.0

La participación de 55 instructores de la región 4 ocupa el primer sitio, con 19.6%, seguido por 47 que laboran en la región 2, equivalente al 16.7%. Por su parte, 42 instructores de la región 8 representan el 14.9%; mientras que de las regiones 3 y 6 la cifra de participantes fue de 41, configurando el 14.6% cada una. Finalmente, el nivel de participación de instructores en regiones 1, 7 y 5 fue de 10.3%, 5.3% y 3.9%, respectivamente.

Se recogió información acerca de la percepción que tiene el instructor sobre el trabajo con grupos, particularmente para conocer en qué grado escolar suelen trabajar con mayor facilidad y en cuál consideran enfrentar las principales dificultades al impartir clases. A razón de esto, la gráfica 4 permite visualizar que son los alumnos de Primer Grado con quienes los instructores externaron trabajar mejor; mientras que en la gráfica 5 se identifica a los alumnos de Sexto Grado como aquellos que generan mayores problemas en clases.



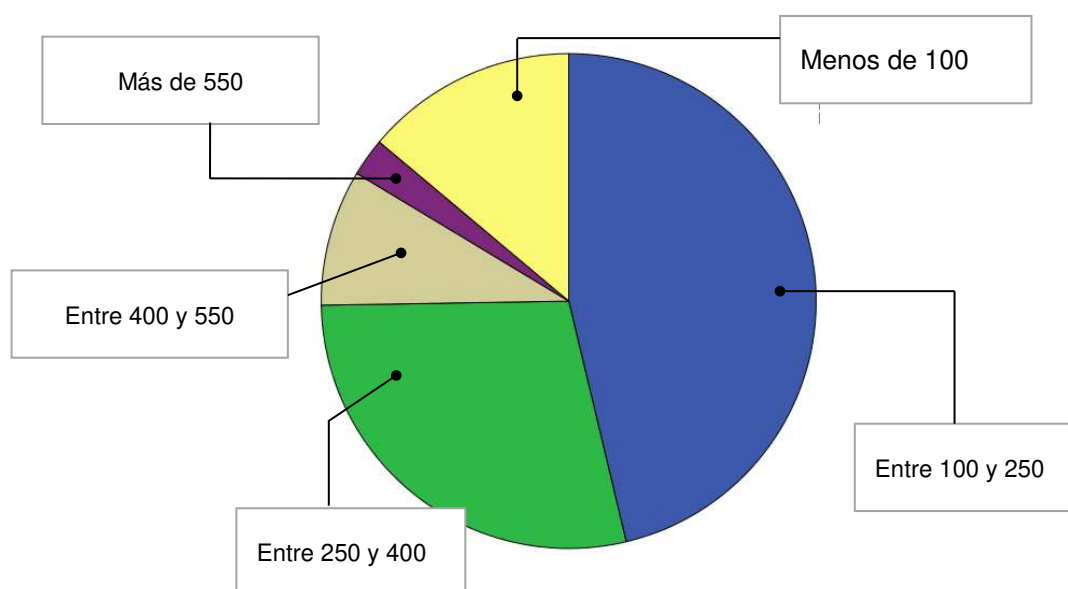
Gráfica 4: Grado con que los instructores suelen trabajar mejor.



Gráfica 5: Grado con que los instructores tienen mayores dificultades.

El número de instructores que señalaron trabajar mejor con alumnos de primer grado fue de 64, representando un 22.8%; aunque 53 de los docentes indicaron tener más facilidad con sexto grado, equivalente al 18.9%. Cuarto y quinto grado fueron considerados como grupos predilectos por 14.6% y 13.2%, respectivamente. Para 37 profesores, equivalente a 13.2%, resulta más sencillo tercer grado; mientras que 24 optaron por segundo, representando 8.5%. Finalmente, 21 instructores mencionaron sentirse bien trabajando con todos los grupos y sólo 2 con ninguno, configurando 7.5% y 0.7% respectivamente.

Por otro lado, el grado que destacó al generar mayores dificultades fue 6°, señalado por 94 instructores y conformando el 33.5%. Primer grado fue considerado por 61 docentes como el de mayor problemática, equivalente al 21.7%, mientras que tercero y cuarto grados fueron ubicados con el 11% y 10%, respectivamente. Asimismo, 27 docentes, que componen el 9.6%, indicaron no tener problemas con algún grado en particular. Finalmente, quinto grado fue considerado como de mayor dificultad por 26 instructores y 14 lo hicieron referente a segundo, con 9.3% y 5% respectivamente.



Gráfica 6: Representación visual de la cantidad de alumnos.

En la gráfica 6 es posible observar la segmentación resultante de acuerdo al número de estudiantes que los profesores de inglés tenían a su cargo al momento de la aplicación. De esta manera, 130 instructores indicaron hacerse cargo de entre 100 y 250 estudiantes, configurando el 46.3%. Del resto, 80 docentes indicaron tener entre 250 y 400 alumnos, siendo el 28.5%; mientras que 39 instructores tienen menos de 100, representando el 13.9%. Asimismo, 25 docentes señalaron tener entre 400 y 550 alumnos, equivalente a 8.9% y sólo 7 docentes señalaron tener más de 550, representando el 2.5%.

Análisis de validez confirmatorio

Se implementó el análisis de validez confirmatorio usando el programa AMOS sobre las subescalas Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Profesional, componentes del Síndrome de Burnout. Se optó por realizar dicho análisis en base a lo que la literatura sobre el tema considera conveniente para la validación de la estructura de los factores (Kline, 1994).

Los reactivos fueron nombrados a través de la letra “I” seguida del número del ítem correspondiente; esto es, I47 equivale al ítem 47, I27 al ítem 27 y así en lo sucesivo para todos los reactivos del instrumento. Se tomaron únicamente aquellos correspondientes a las tres subescalas que constituyen al síndrome, como se observa en las figuras 1, 2 y 3, junto a su respectivo término de error.

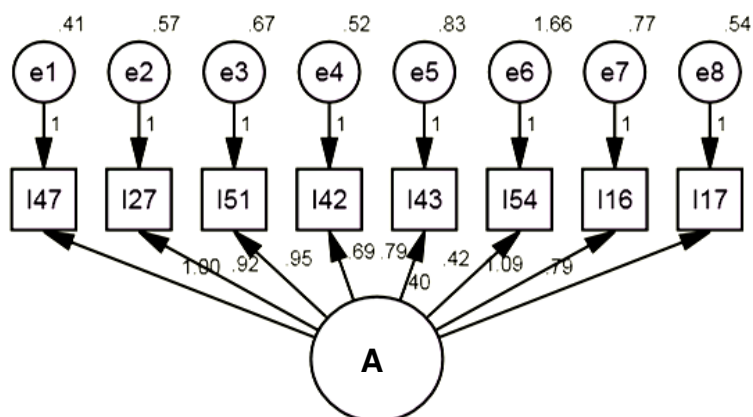


Figura 1: Subescala *Agotamiento Emocional* (AE).

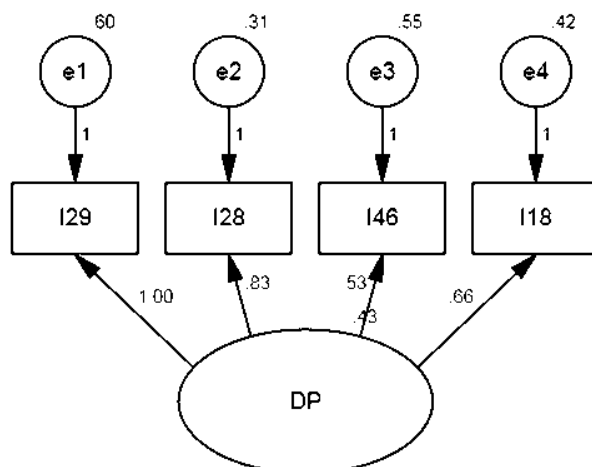


Figura 2: Subescala *Despersonalización* (DP).

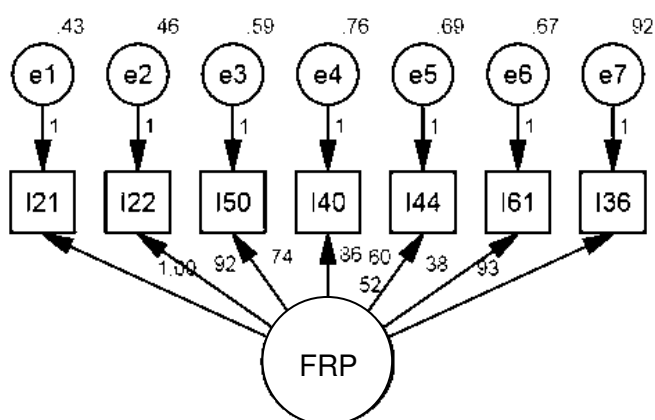


Figura 3: Subescala *Falta de realización personal* (FRP).

Para determinar la validez de las subescalas se examinaron algunos indicadores que especifican el ajuste adecuado; tal es el caso del Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y la Raíz Cuadrada Promedio del Error de Aproximación (RMSEA), empleados comúnmente en los procedimientos de validez de constructo (Hu y Bentler, 1999) con valores mayores o iguales a 0.95 para CFI (Byrne, 2001) y menores a 0.08 para RMSEA (Brown y Cudeck, 1993). De esta manera, los valores obtenidos para las subescalas Agotamiento Emocional y Despersonalización se muestran en la tabla 11.

Tabla 11: Índices CFI y RMSEA para subescalas *AE* y *DP*.

Subescala	CFI	RMSEA
Agotamiento Emocional	0.95	0.06
Despersonalización	1.00	0.001

Con esto, se observa que ambas superan el mínimo de 0.95 para CFI, mientras que se mantienen por debajo de 0.08 para RMSEA; principalmente la subescala Despersonalización; todo ello cumpliendo el criterio que se recomienda en la literatura del tema (Browne y Cudeck, 1993; Hu y Bentler, 1999).

Por otra parte, a fin de establecer la validez de la tercera de las subescalas, Falta de Realización Personal (FRP) y que está compuesta por 7 reactivos, se utilizaron la Raíz cuadrada de la Media Residual (RMR) y la Bondad del Índice de Ajuste (GFI), cuyos valores deben ser igual o menor a 0.05 e igual o mayor a 0.95, respectivamente. Al ejecutar el análisis correspondiente se reportó un valor en RMR de 0.05 y en GFI de 0.98; lo cual se considera suficiente para la validez del constructo, habiendo cumplido en ambos casos con el criterio mencionado. Esto puede observarse en la tabla 12.

Tabla 12: Índices RMR y GFI para subescala *FRP*.

Subescala	RMR	GFI
Falta de Realización Personal (FRP)	0.05	0.98

A partir de lo propuesto por Maslach y Jackson (1982), acerca del Síndrome de Burnout como resultado de la conjunción entre agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal, se procedió de nueva cuenta al análisis factorial mediante el programa AMOS, para determinar el modelo estadísticamente válido, tal como puede visualizarse en figura 4.

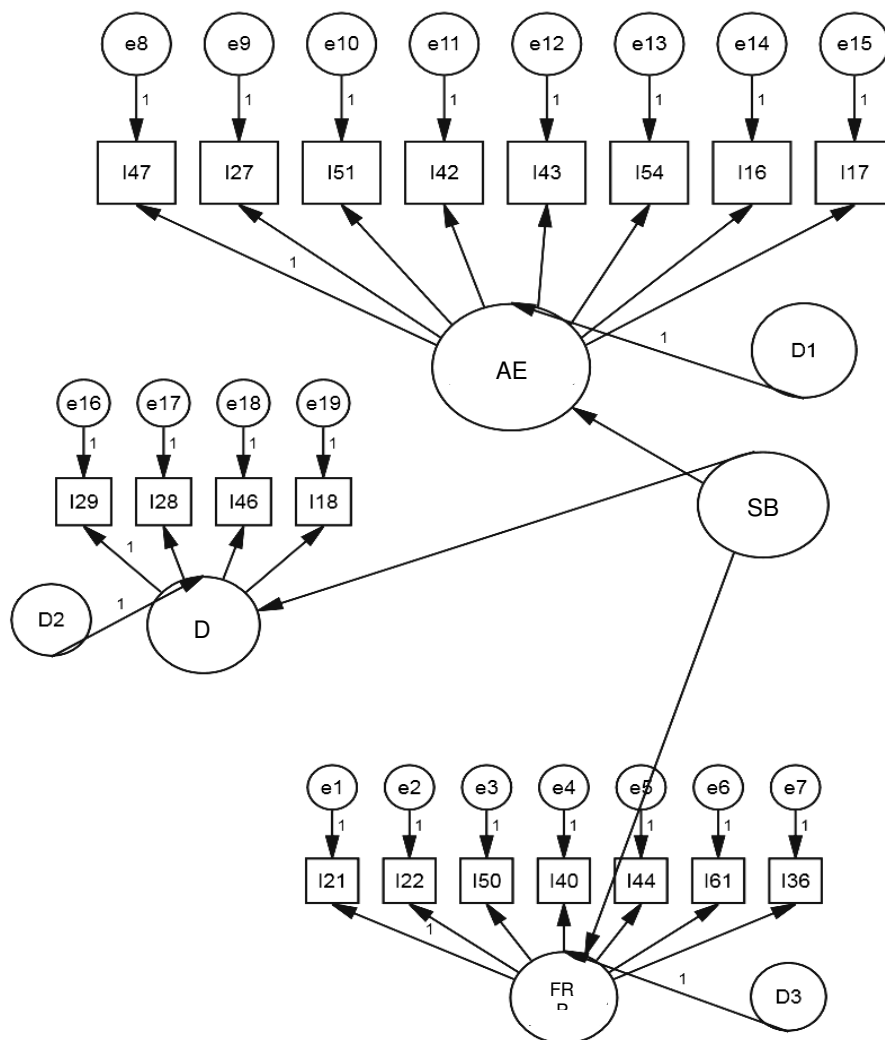


Figura No. 4: Modelo tridimensional de Maslach y Jackson (1982), a partir de la muestra de instructores de inglés.

En la figura 4 se observa el constructo Burnout (SB) y los tres factores que lo conforman (nombrados en la figura como AE, DP y FRP); así como los ítems marcados en cada uno. Para determinar si el modelo cumple con lo propuesto en la teoría, se tomaron los índices RMR y GFI, cuyos valores fueron igual a 0 y 1, respectivamente, lo que indica un ajuste perfecto del modelo.

Análisis de confiabilidad

Una vez obtenidos los parámetros aceptables para determinar la validez de cada subescala, se procedió con el análisis de confiabilidad mediante el reporte del coeficiente Alfa de Cronbach (α), utilizado en el ámbito de la investigación como un indicador definitivo para medir dicha propiedad en un estudio cuantitativo. En primera instancia, se obtuvo un $\alpha=0.74$ para la subescala Agotamiento Emocional, compuesta por 8 reactivos, con una media de 14.59, desviación estándar de 4.88 y varianza de 23.82%; que, de acuerdo a la literatura sobre el tema, se considera un indicador aceptable. Asimismo, la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), implementada como prueba adicional para corroborar la interrelación en los elementos, fue de 0.83, superior al 0.50 propuesto como suficiente para el grado de correlación entre reactivos. Lo anterior, se muestra en la tabla 13.

Tabla 13: Confiabilidad (α) y adecuación muestral (KMO) para la subescala *Agotamiento emocional*.

Media	Varianza	Desviación típica	KMO	Alfa (α)
14.59	23.82%	4.88	0.83	0.74

El mismo procedimiento se empleó con la subescala Despersonalización, conformada por 4 ítems y de lo cual se obtuvo $\alpha= 0.67$, valor que de acuerdo con algunos autores se encuentra en el rango de aceptación; asimismo, una media de 6.13, desviación estándar de 2.41 y varianza de 5.84%. Aunado a este valor, se procedió de igual manera con la obtención de la medida de adecuación muestral KMO, cuyo indicador fue de 0.71. Estos datos pueden observarse en la tabla 14.

Tabla 14: Confiabilidad (α) y adecuación muestral (KMO) para la subescala *Despersonalización*.

Media	Varianza	Desviación típica	KMO	Alfa (α)
6.13	5.84%	2.41%	0.71	0.67

Respecto al análisis de confiabilidad de la subescala Falta de Realización Personal, se reportó un $\alpha=0.76$, así como desviación estándar de 4.47, media de 12.96 y varianza de 20.10%. Posteriormente, se corroboró la consistencia interna de este elemento mediante la prueba KMO, obteniendo para ésta un valor de 0.71. En la tabla 15 se presentan estos datos.

Tabla 15: Confiabilidad (α) y adecuación muestral (KMO) para la subescala *Falta de realización personal*.

Media	Varianza	Desviación típica	KMO	Alfa (α)
12.96	20.10%	4.47	0.71	0.76

Finalmente, se procedió con la consistencia interna de la escala completa; esto es, la que representa al Síndrome de Burnout, cuyos resultados son presentados en la tabla 16.

Tabla 16: Correlaciones inter-elementos con un criterio de significancia menor a 0.05 y confiabilidad para *Síndrome de Burnout*.

Síndrome de Burnout			Sig.	Agotamiento emocional	Despersonalización	Falta de realización personal
A 0.80	KMO 0.70	Agotamiento emocional	0.0001	1.000	0.637	0.597
		Despersonalización		0.637	1.000	0.525
		Falta de realización personal		0.597	0.525	1.000

De la tabla 16 es posible identificar el valor $\alpha=0.80$ y un índice en la prueba KMO de 0.70, ambos para confirmar la consistencia interna de la escala. Posteriormente, se tomaron en consideración las puntuaciones de correlación inter-elementos, a partir de una significancia dada (Sig.) si el valor se mantiene por debajo de 0.05 en error estadístico. Con esto, se observa que las tres subescalas presentaron correlación entre sí, al arrojar un valor de significancia que tiende a 0, ajustándose al criterio señalado.

Comparativos sobre Burnout, subescalas y variables sociodemográficas

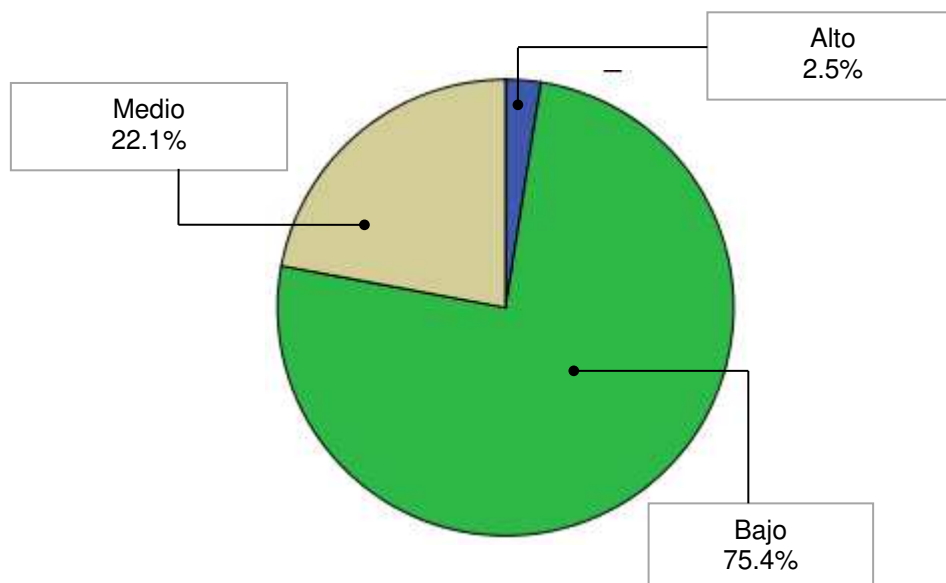
Como se planteó en el apartado correspondiente, uno de los objetivos centró la atención en los niveles en que se presentan cada una de las subescalas o dimensiones del Síndrome de Burnout, así como del fenómeno mismo, considerando para ello la estadística mostrada en la tabla 17.

Tabla 17: Estadísticos descriptivos para Burnout y dimensiones.

Variable	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Agotamiento emocional	281	67.50	20.00	87.50	36.48	12.20
Despersonalización	281	80.00	20.00	100.00	30.65	12.08
Falta de realización personal	281	71.43	20.00	91.43	37.02	12.78
Síndrome de Burnout	281	59.64	20.00	79.64	34.72	10.51

Por medio de la tabla anterior es posible identificar que el valor mínimo para las dimensiones *Agotamiento emocional*, *Despersonalización* y *Falta de realización personal* fue 20, así como en el máximo de 87.5, 100 y 91.43, respectivamente; mientras que, en la escala completa del Síndrome de Burnout, el resultado mostró puntuación mínima también de 20 pero un máximo de 79.64. Asimismo, se observan las medias para cada una de ellas y su respectiva desviación estándar junto al valor de rango que permitió distribuir la muestra en tres categorías y

definir el grado en que los instructores de inglés experimentan tanto el fenómeno del Burnout como de las tres dimensiones que lo conforman. En la gráfica 7 se presenta lo correspondiente al agotamiento emocional.



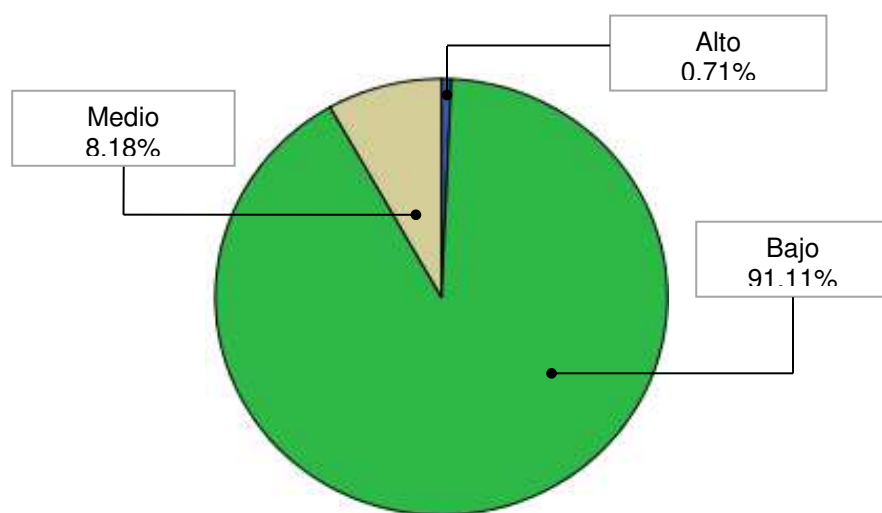
Gráfica 7: Porcentaje de la muestra distribuida en tres niveles de agotamiento emocional.

Con esta gráfica se visualiza al 75.4% de participantes con bajo nivel de agotamiento emocional, 22.1% que denotaron un nivel medio y 2.5% que mostraron un alto grado. Se complementa la información con la tabla no. 18, especificando 212 instructores con bajo agotamiento emocional, 62 con nivel medio y 7 con alto grado.

Tabla 18: Frecuencias de acuerdo al nivel de agotamiento emocional.

Agotamiento Emocional	Frecuencia	Porcentaje
Alto	7	2.5
Medio	62	22.1
Bajo	212	75.4
Total	281	100.0

Respecto a la despersonalización y considerando la misma categorización en los grados de malestar utilizados en la subescala anterior, la gráfica 8 representa la distribución de la muestra con predominio de 91.11% en el nivel bajo, 8.18% en el medio y 0.71% en el alto.



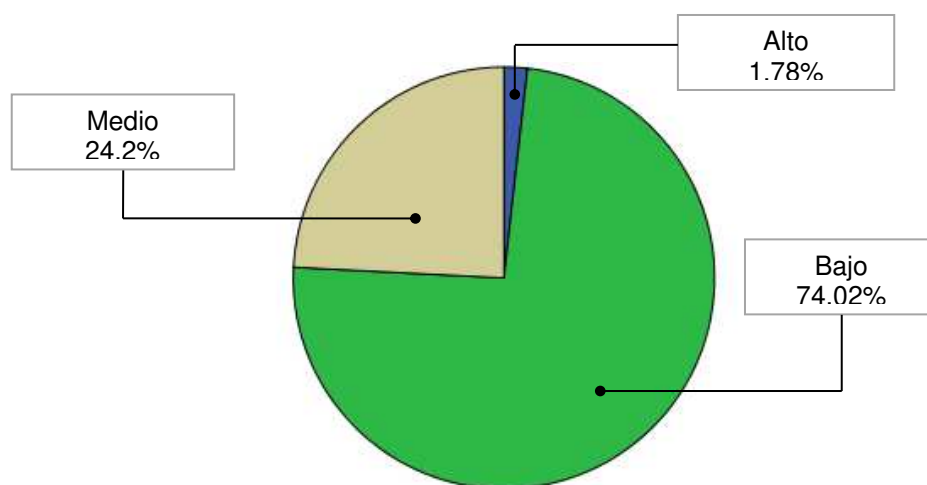
Gráfica 8: Porcentaje de la muestra distribuida en tres niveles de despersonalización.

De forma complementaria, se presenta la tabla 19 en la cual se observan las frecuencias de acuerdo a la clasificación propuesta, representando 256 instructores con baja despersonalización, 23 con grado medio y únicamente 2 respondientes con nivel alto.

Tabla 19: Frecuencias de acuerdo al nivel de despersonalización.

Despersonalización	Frecuencia	Porcentaje
Alto	2	0.71
Medio	23	8.18
Bajo	256	91.11
Total	281	100.0

En referencia a la falta de realización personal, tal como se observó en la tabla no. 16, el rango fue 71.43 y a partir de este valor se procedió con la distribución de la muestra, cuyo resultado se visualiza en la gráfica 9.



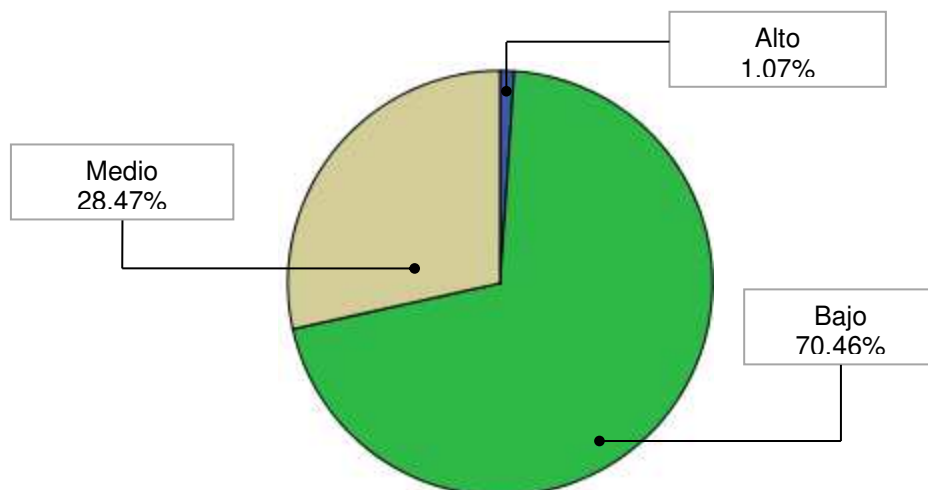
Gráfica 9: Muestra distribuida en tres niveles de falta de realización personal.

En esta gráfica se aprecia que el 74.02% de los participantes denotaron baja falta de realización personal y en nivel medio el 24.2%; mientras que el 1.78% restante en un nivel alto. Asimismo, la frecuencia de participantes correspondiente a dichos porcentajes se encuentra en la tabla 20, con cifras de 208 respondientes que reflejaron baja falta de realización personal, 68 con grado medio y 5 de nivel alto.

Tabla 20: Frecuencias sobre nivel de falta de realización personal.

Falta de realización personal	Frecuencia	Porcentaje
Alto	5	1.78
Medio	68	24.2
Bajo	208	74.02
Total	281	100.0

Para representar visualmente la distribución de los instructores participantes en torno a la escala completa, se observa en la gráfica 10 que reflejaron niveles bajo, medio y alto de 70.46%, 28.47% y 1.07%, respectivamente.



Gráfica 10: Porcentaje de la muestra distribuida en tres niveles de Síndrome de Burnout.

En relación con la información visualizada en la gráfica anterior, la distribución de la muestra arrojó que 198 instructores de inglés reflejaron experimentar el síndrome en un nivel considerado como bajo, representando el 70.46%; seguido por quienes denotaron un grado medio en la escala, equivalente al 28.47%. Finalmente, el 1.07% restante correspondió a 3 participantes con un nivel alto. Todo ello forma parte de los datos mostrados en la tabla 21.

Tabla 21: Frecuencias sobre nivel de Burnout.

Síndrome de Burnout	Frecuencia	Porcentaje
Alto	3	1.07
Medio	80	28.47
Bajo	198	70.46
Total	281	100.0

Una de las principales comparativas que se identifican dentro de la literatura sobre el fenómeno del desgaste profesional es en torno al sexo. En primera instancia, la tabla no. 21 muestra lo referente al agotamiento emocional.

Tabla 22: Frecuencias sobre agotamiento emocional según sexo.

Sexo	Niveles de agotamiento emocional			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Hombre	2	98	21	121
Mujer	5	114	41	160
Total	7	212	62	281

De acuerdo con la tabla o. 22, de los 212 instructores que denotaron nivel bajo de agotamiento emocional, se observa que 114 son mujeres y 98 hombres. Asimismo, se identifica en nivel medio a 62 respondientes, de los cuales se tiene a 41 mujeres y 21 hombres. Finalmente, 5 mujeres y 2 hombres reflejaron alto nivel en esta subescala, dando un total de 7 participantes. Ahora bien, respecto a la despersonalización, la información se muestra por medio de la tabla 23.

Tabla 23: Frecuencias sobre despersonalización según sexo.

Sexo	Niveles sobre despersonalización			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Hombre	0	111	10	121
Mujer	2	145	13	160
Total	2	256	23	281

Por medio de la información en la tabla 23 es posible identificar a 145 mujeres y 111 hombres que presentaron nivel bajo en despersonalización, sumando 256 instructores. Además, se encontró a 13 mujeres y 10 hombres con nivel medio,

equivalente a 23 de los encuestados; mientras que sólo 2 mujeres denotaron alto grado en esta subescala. A continuación, la tabla 24 permite visualizar lo correspondiente a la falta de realización personal.

Tabla 24: Frecuencias sobre falta de realización personal por sexo.

Sexo	Niveles en falta de realización personal			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Hombre	3	89	29	121
Mujer	2	119	39	160
Total	5	208	68	281

En base a la tabla 24, se observa que el nivel bajo en la falta de realización personal registró 208 frecuencias, distribuidas en 119 mujeres y 89 hombres. Asimismo, 68 instructores demostraron nivel medio, a razón de 39 mujeres y 29 hombres; mientras que 5 respondientes, 2 mujeres y 3 hombres, reflejaron alto nivel en esta dimensión. En adición a lo anterior, la tabla 25 muestra las frecuencias obtenidas respecto al síndrome en su totalidad.

Tabla 25: Frecuencias sobre Síndrome de Burnout por sexo.

Sexo	Niveles en Síndrome de Burnout			Total
	Alto	Bajo	Medio	
Hombre	1	83	37	121
Mujer	2	115	43	160
Total	3	198	80	281

Como se observa en la tabla 25, se identificó a 115 mujeres y 83 hombres con nivel bajo respecto al Síndrome de Burnout, representando la mayor parte de la muestra con 198 frecuencias. En segundo término, los instructores que reflejaron nivel medio fueron 80, siendo 43 mujeres y 37 hombres; mientras que únicamente 2 mujeres y 1 hombre reflejaron la presencia del fenómeno con

nivel alto. Ahora bien, como parte de la comparativas sobre el fenómeno y sus dimensiones de acuerdo al sexo, se implementó la prueba T de Student para muestras independientes, que permite establecer diferencias estadísticamente significativas entre dos grupos. En la tabla 26 se presentan los resultados en torno a las tres subescalas.

Tabla 26: Prueba T de Student para AE, DP y FRP según sexo.

Subescala	Participantes			Media	Sig. (p)	Desviación típica
Agotamiento emocional	Hombre	281	121	35.51	0.24	10.94
	Mujer		160	37.21		13.06
Despersonalización	Hombre	281	121	31.07	0.31	10.86
	Mujer		160	30.34		12.96
Falta de realización personal	Hombre	281	121	37.89	0.61	13.32
	Mujer		160	36.35		12.35

En la tabla 26 se observan las medias y el valor de significancia (p) de cada subescala. Sobre el agotamiento emocional, se identifica en los hombres una media de 35.51 y en las mujeres 37.21, con un valor $p=0.24$; en relación a la despersonalización, la media en los hombres fue 31.07 y de las mujeres 30.34, con el valor $p=0.31$; mientras que para la falta de realización personal, las medias fueron de 37.89 y 36.35 para hombres y mujeres, respectivamente, con $p=0.61$. Asimismo, se calculó la comparación de medias en cuanto al Síndrome de Burnout y con los resultados tal como se observan en la tabla no. 27.

Tabla 27: Prueba T de Student para Síndrome de Burnout según sexo.

Escala	Participantes			Media	Sig. (p)	Desviación típica
Síndrome de Burnout	Hombre	281	121	34.82	0.88	9.87
	Mujer		160	34.63		10.99

En relación a la tabla no. 27 sobre el Síndrome de Burnout, se identifica la media en 34.82 para hombres y 34.63 en mujeres, con una desviación estándar de 9.87 y 10.99 respectivamente; así como 0.88 en el valor de significancia (p). Otra de las comparativas propuestas dentro de la investigación consideró los estudios profesionales, clasificando al colectivo de instructores en dos grupos: quienes cuentan con carreras formales vinculados al campo docente y aquellos procedentes de otras áreas profesionales o con grado máximo de estudios equivalente a preparatoria y carrera técnica. De este modo, en la tabla no. 28 se presenta la información correspondiente a esta comparación.

Tabla 28: Prueba T de Student para Síndrome de Burnout según *estudios*.

Estudios formales	Participantes	%	Media	Sig. (p)	Desviación típica
Relación con docencia	74	26.3	34.44	0.79	9.08
Ajenos a la docencia	207	73.7	34.82		10.99

De la información obtenida en la tabla 28, se identifica a 207 instructores de inglés cuyos estudios formales no se vinculan directamente con las labores de docencia, representando el 73.7% de la muestra, una media de 34.82 y desviación típica de 10.99; mientras que el 26.3% está representado por 74 respondientes que señalaron haber concluido sus estudios formales ligados a la práctica docente, media de 34.44 y 9.08 en desviación típica. Posterior a la aplicación de la prueba estadística, el valor de significancia (p) fue de 0.79. Finalmente, otro de los propósitos perseguidos en la investigación planteó la comparativa del Síndrome de Burnout en base a la zona geográfica en que los instructores se desempeñaban laboralmente (ver tablas 9 y 10 como referencia

a las oficinas regionales y municipios). Utilizando la Prueba de Tukey para comparaciones múltiples, con nivel de significancia de 0.05 en las medias, la tabla 29 presenta los resultados al respecto.

Tabla 29: Prueba de Tukey para comparación múltiple del Síndrome de Burnout en base a la oficina regional de los participantes.

(I) REGION	(J) REGION (COMPARADA)	Diferencia de medias (I-J)	Sig. (p)
1	2	4.10911	0.676
	3	5.03925	0.451
	4	4.63771	0.488
	5	6.10632	0.651
	6	9.59144*	0.003
	7	12.81664*	0.002
	8	8.88127*	0.008

De acuerdo a la tabla anterior, los resultados muestran un valor de significancia estadístico (p) menor de 0.05 en la comparación sobre la media del Síndrome de Burnout en la región 1 (del municipio de Monterrey) con las oficinas regionales 6 (Apodaca, Cerralvo y Marín), 7 (Linares y Hualahuises) y 8 (Cadereyta Jiménez y Villa de Juárez); obteniendo valores de 0.003, 0.002 y 0.008, respectivamente.

Una vez mostrados los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas, en el siguiente apartado se presentan las consideraciones finales a partir de lo sugerido por los datos obtenidos, así como la relación que guardan con la literatura consultada referente al tema, objetivos e hipótesis.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde la década de 1970, el estudio sobre el Síndrome de Burnout ha generado cada vez mayor interés debido al impacto que ejerce en la salud física y emocional de quienes lo experimentan. La literatura sobre el tema permite identificar la presencia del fenómeno principalmente en áreas laborales dedicadas a la atención directa de las personas, bajo demanda continua de apoyo físico o emocional y en condiciones de trabajo con poca o nula oportunidad para el desarrollo profesional, como suele ocurrir en la docencia.

De acuerdo con Maslach (2001), el fenómeno del Burnout se genera a partir de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal, cuyas características se han descrito en apartados anteriores. En el presente estudio se consideró a los instructores de inglés en escuelas primarias públicas como un colectivo docente expuesto a estos tres factores debido a la inestabilidad laboral por el tipo de contrato y falta de afiliación a servicios médicos o de acceso a una plaza magisterial, entre otras prestaciones gremiales; aunado a la carencia de nociones pedagógicas para impartir clases, atender grupos numerosos o didáctica adecuada para mejorar sus lecciones.

Los resultados obtenidos nos permiten visualizar que la muestra de instructores estuvo conformada principalmente por profesionistas ajenos al campo de la enseñanza o aquellos quienes solamente contaban con estudios máximos de preparatoria, además de poca experiencia frente a un grupo escolar y desconocimiento de estrategias pedagógicas para mantener el control de una clase. Todo esto, aunado al contexto laboral mencionado y de acuerdo a la literatura científica, genera condiciones proclives para la aparición del síndrome,

punto inicial de los objetivos trazados en esta investigación. Al respecto, el primero de ellos consistió en establecer que, tal como las referencias consultadas lo señalan, el Síndrome de Burnout se explica por medio de la convergencia entre agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal, asociando esto a su vez con la hipótesis 1 (H1).

H1: Se identificará la presencia del fenómeno del Burnout en la muestra.

Para la consecución del objetivo e hipótesis señalados se realizaron los análisis tanto de validez confirmatorio como factorial de las subescalas que componen al Burnout, por medio de paquetes estadísticos comúnmente empleados para la obtención de dichos resultados. En el primer caso, a través del software AMOS se estableció un ajuste perfecto del modelo gracias a los índices RMR y GFI, con valores 0 y 1 respectivamente; asimismo, haciendo uso del programa SPSS, los valores calculados en el Alfa de Cronbach y la prueba KMO demostraron la confiabilidad del instrumento. Estudios revisados para la fundamentación de esta investigación señalan a la educación primaria como un ámbito en el que suele presentarse el fenómeno con gran incidencia (Herruzo y Moriana, 2004), cuya situación se ha corroborado luego de los resultados obtenidos, aceptando así la hipótesis planteada sobre la presencia del Síndrome de Burnout en el colectivo participante de instructores de inglés, a reserva de continuar el análisis a profundidad de los factores determinantes para que esto se genere.

Ahora bien, no conforme con detectar la existencia del síndrome se propuso como segundo objetivo determinar los niveles en que éste se vio reflejado por parte de los instructores, vinculando además este propósito con la segunda hipótesis de investigación (H2).

H2: Se detectarán altos niveles del Síndrome de Burnout y sus dimensiones.

Para dar respuesta a lo anterior se optó por clasificar los datos resultantes en categorías baja, media y alta, concordante a lo estimado por la comunidad científica experta en el tema (Moreno, Garrosa y González, 2000). En este punto, los resultados contrastaron con lo planteado en las referencias consultadas, pues a pesar de la detección del síndrome en todos los participantes, la mayoría de los instructores denotaron nivel bajo; mientras que estudios con otros colectivos de profesores han demostrado altos niveles de incidencia (Khanderhoo y Mukundan, 2009). Por tanto, salvo exploraciones a mayor detalle, se rechaza la hipótesis sobre la expectativa de encontrar altos niveles del Burnout y sus dimensiones, al menos en esta muestra de instructores participantes.

El análisis a través de los años sobre el fenómeno de quemarse por el trabajo, como también se le conoce al Burnout (Gil-Monte y Olivares, 2009), ha encontrado marcadas diferencias en la comparativa de variables sociodemográficas. En relación con esto, los participantes de la muestra completaron un formulario adjunto a los reactivos propios del instrumento sobre Burnout, definiendo sexo, nivel de estudios o profesión y la ubicación geográfica del centro escolar donde laboraban, entre otros datos. Esto tuvo como fin abordar el resto de las hipótesis de la investigación, tal como se expresa en la tercera en cuestión (H3).

H3: El factor agotamiento emocional será mayor en mujeres.

En esta primera comparación, las referencias consultadas coinciden que este factor con mayor medida suele manifestarse en las mujeres, debido a su tendencia de apego y atención continua hacia los demás (Gil-Monte, 2005). En el estudio, el resultado correspondiente muestra a simple vista que el valor de la media las instructoras de inglés efectivamente lo reflejaron más que los

varones, lo cual indicaría que la hipótesis proyectada sobre mayor presencia del agotamiento emocional en el subgrupo de mujeres participantes se cumplió. Sin embargo, para efecto de corroborar esto se aplicó la prueba T de Student, arrojando como resultado que esta diferenciación no es significativa estadísticamente pues supera el 5% que la comunidad científica sugiere como margen de error. De esta manera no se confirma, al menos con esta muestra de participantes, lo encontrado en otros estudios sobre el agotamiento emocional presente primordialmente en las mujeres.

De forma similar se contempló el contraste, en base también al sexo, de los resultados sobre la despersonalización. Cabe señalar que existen estudios en los cuales se define a esta dimensión como apatía o desinterés mostrados hacia los receptores del servicio brindado (Mitchell y Hastings, 1998); lo que a su vez fue delimitado en la cuarta hipótesis de investigación (H4).

H4: El factor despersonalización será mayor en mujeres.

Los datos de la muestra respecto a este factor reflejaron una situación similar a la ocurrida con la dimensión anterior, destacando un nivel bajo de incidencia tanto en mujeres como hombres. La comparación de las medias permite identificar que son los instructores hombres quienes denotaron mayor despersonalización, contrastando lo propuesto en la hipótesis y con lo cual ésta se rechaza al menos con esta muestra de docentes participantes. Complementariamente, la aplicación de la prueba T de Student arrojó un margen de error mayor al límite del 5% sobre la relevancia estadística para esta diferenciación. Por otro lado, el estudio obtuvo coincidencia con lo encontrado por Esteras, Chorot y Sandín (2014) y en cuya investigación se determinó que la despersonalización fue mayor en docentes varones.

Uno más de los cotejos en cuanto al sexo se concentró en la falta de realización personal, descrita como la percepción que el participante tiene acerca de su

trabajo y las condiciones organizacionales para continuar superándose o ver truncado este ascenso y que, para efecto de la investigación, se enmarca en la quinta hipótesis (H5).

H5: El factor sobre la falta de realización personal será mayor en hombres.

Estudios como el realizado por Arias y Jiménez (2013) consideran que son los varones docentes quienes en mayor grado experimentan esta insatisfacción en su práctica, derivado de la enraizada idea latinoamericana acerca de su rol como proveedores principales en la manutención del hogar. En esta investigación, cuantificar dicha dimensión puntuó a la mayoría de los practicantes entre los niveles bajo y medio, pero ligeramente mayor en los hombres. Con esto se cumple en primera instancia lo proyectado por la hipótesis; sin embargo, para efecto de corroborar dicho planteamiento se consideró conveniente aplicar la prueba T de Student y cuyo resultado permitió desestimar significancia estadística debido a que se sobrepasó el 5% en el margen de error establecido como regla dentro de toda la investigación. Con esto, no se ven confirmados los hallazgos obtenidos por los autores señalados en cuanto a la incidencia en los varones docentes sobre la falta de realización personal, al menos en lo que respecta a este colectivo de instructores.

Otra de las comparativas contempló la segmentación de la muestra en dos grupos: quienes contaban con estudios profesionales relacionados a la enseñanza, en general o del idioma inglés, así como quienes procedían de áreas ajenas a la docencia o contaban únicamente con estudios de preparatoria general y técnica; todo esto vinculado a la sexta hipótesis (H6).

H6: Se encontrará mayor nivel de Burnout en los instructores cuyas profesiones son ajenas a la docencia.

En este punto, habiendo consultado a las autoridades educativas correspondientes, no se contó con parámetros oficiales de una comparación

previa a nivel estatal o nacional entre instructores, por lo que esto representaba un aporte nuevo para las estadísticas de la Coordinación de Idiomas, considerando además si contaban o no con estudios formales en pedagogía y docencia. Sin embargo, pese a ser mayor el número de instructores con estudios máximos ajenos a estos ámbitos, al cotejar las medias a través de la prueba T de Student no se encontró diferencia estadísticamente relevante, lo que permite concluir, al menos con esta muestra de participantes, que el hecho de no contar con preparación pedagógica no representó un factor para experimentar mayor Burnout que el otro grupo de instructores y así rechazar la hipótesis propuesta. Sin embargo, resulta importante dar seguimiento a esta interpretación con mayor profundidad y determinar si existen otros factores adicionales que convergen hacia esta situación, más allá de la formación pedagógica para la enseñanza, particularmente, del idioma inglés.

Finalmente, la última variable contrastada consideró la ubicación de la escuela en que los instructores desempeñaban su trabajo, lo cual se ve planteado en la séptima hipótesis (H7), enunciada a continuación.

H7: Se obtendrán diferencias estadísticamente significativas respecto a la ubicación geográfica en que los instructores se desempeñan.

Lo anterior fue propuesto luego de recibir la autorización por parte de las autoridades educativas correspondientes para aplicar el instrumento a los instructores de inglés de manera equitativa en 8 de las 12 oficinas regionales en el estado de Nuevo León, tomando como base lo propuesto por algunas investigaciones en las cuales se ha encontrado que las condiciones de infraestructura, largas distancias recorridas por los instructores para llegar a las escuelas y la inseguridad alrededor del plantel han destacado como detonantes para experimentar el Burnout (Buzzeti, 2005). Posteriormente, haciendo uso de la Prueba de Tukey para comparaciones múltiples entre las 8 oficinas a nivel de $p < 0.05$, se obtuvieron valores de significancia estadística únicamente entre la

oficina 1 (correspondiente al municipio de Monterrey) y las oficinas 6 (Apodaca, Cerralvo y Marín), 7 (Linares y Hualahuises) y 8 (Cadereyta y Juárez), con lo cual se ve aceptada la hipótesis expresada.

RECOMENDACIONES PARA PRÓXIMOS ESTUDIOS

Estudios a lo largo de los años y en diferentes contextos sociales permiten identificar que el Síndrome de Burnout suele presentarse en la docencia sin distinción del grado educativo. Por tanto, resulta necesario profundizar sobre el tema contextualizándolo en nuestro entorno inmediato; es decir, a partir de las condiciones laborales en que los profesores en México se desempeñan.

El presente estudio centró su atención en instructores de inglés dentro del programa nacional de enseñanza de este idioma en escuelas primarias públicas ya que no existía antecedente al respecto en Nuevo León; de este modo, es necesario analizar a detalle los retos que estos profesores enfrentan y que pudieran ser elementos clave para desencadenar el síndrome.

Las referencias consultadas señalan proclive a la función docente de padecer el síndrome, corroborado en esta muestra de participantes con los resultados al menos en un nivel bajo; sin embargo, es necesario establecer parámetros actualizados y complementarios que permitan identificar con claridad los riesgos de generarlo, ello a partir de estudios longitudinales de mayor profundidad.

El Síndrome de Burnout se presenta independientemente del estrato socioeconómico, aunque en mayor medida dentro de contextos socialmente vulnerables. De esta manera, se hace patente la necesidad de realizar investigaciones que contemplen comparativas entre la educación pública y privada para identificar riesgos potenciales del fenómeno del Burnout. Asimismo, considerar no sólo esto en el marco de la enseñanza del inglés, sino

plantearlo con otros idiomas actualmente impartidos en las escuelas.

Finalmente, en la literatura del tema se reconoce que, una vez presentes los efectos del Burnout en los profesores, se desencadenan sentimientos apáticos hacia el trabajo desempeñado, pérdida de la ilusión por la vocación magisterial, cansancio emocional y sensación de estancamiento profesional, que suele provocar incluso el abandono definitivo del trabajo. Por consiguiente, es clara la importancia de abordar la problemática del Burnout en los instructores de inglés y su asociación al rendimiento académico de sus estudiantes, con el propósito de generar estrategias de afrontamiento idóneas contra el fenómeno en beneficio no sólo del profesorado en cuestión sino también del aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- A. Mcknight, M., & Lance Hogan, R. (octubre de 2007). Exploring burnout among university online instructors: an initial investigation. *Internet and higher education*, 117-124.
- Abney, P. C., & Coulter, M. A. (2009). A study of burnout in International and Country of Origin Teachers. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 105-121.
- Albaladejo, M., & Mur, M. A. (2007). *La comunicación más allá de las palabras: qué comunicarnos cuando creemos que no comunicamos*. Graó.
- Albores, L., Saucedo, J., Ruiz, S., & Roque, E. (2011). El acoso escolar y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*.
- Alcaraz, N., Fernández, M., & Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Docente*, 26-39.
- Aldrete, M. G., Aranda, C., Balcázar, N., & Pando, M. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de guadalajara. *Investigación en salud*, 5(1).
- Aldrete, M. G., Preciado, M., Franco, S., Pérez, J., & Aranda, C. (2008). Factores psicosociales laborales y Síndrome de Burnout, diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara, México. *Ciencia y Trabajo*, 10(30), 138-142.
- Allidière, N. (2008). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica* (2a ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Althusser, L. (1998). *Ideology and ideological state apparatuses* (Vol. 9). (J. R. Ryan, Ed.) Blackwell Publishers.
- Amaya Guerra, J. (2007). *Fracasos y falacias de la educación actual* (1a ed.). México: Trillas.
- Angeletti, M. I., & Gracia, M. V. (2008). *Familia-escuela. Construyendo juntos una relación equilibrada* (3a ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Arata, M. F. (Octubre-Diciembre de 10). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: Tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*(30), 120-125.

- Arcenillas, F. M., Garrosa, H. E., Morante, B. M., & Moreno, J. B. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1y2), 71-87.
- Arias G., F., & González Z., M. E. (2009). Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato. *Ciencia & Trabajo*(33), 172-176.
- Arias G., W. L., & Jiménez B., N. A. (marzo de 2013). Síndrome de Burnout en docentes de Educación Básica Regular en Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Arias, G. F., & Camacho, C. C. (2009). Análisis de la salud y burnout en profesores mexicanos. *Ciencia & Trabajo*(33), 168-171.
- Arnáiz Sánchez, P. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En *Cuaderno Académico Universitario* (págs. 1-15). Riobamba, Ecuador: Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.
- Asún Salazar, D., Molina, D., & Real, C. (s.f.). Burnout en educación.
- Bailly, F. (2008). The role of employerss beliefs in the evaluation of educational output. *The Journal of Socio-Economics*, 37(3), 959-968.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España: Desclée De Brouwer.
- Barnett, J., Hoffman, S., & Palladino, J. M. (2007). Compassion fatigue as a theoretical framework to help understand burnout among special education teachers. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 15-22.
- Barraza, M. A. (9 de Marzo de 2012). *El Portal de la Salud*. Obtenido de Sitio de Joomla!: <http://www.elportaldelasalud.com>
- Beltrán, M. R. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria* (Vol. 100). México: UNAM.
- Blau, G., Tatum, D. S., & Ward-Cook, K. (2003). Correlates of professional versus organizational withdrawal cognitions. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 72-85.
- Bórquez B., S. (2004). Burnout o estrés circular en profesores. *Pharos*, 11(001), 23-34.
- Boyer, S. L., & Bond, G. R. (1999). Does assertive community treatment reduce burnout? A comparison with traditional case management. *Mental Health Service Research*, 1(1), 31-45.

- Brewer, E. W., & Clippard, L. F. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 169-186.
- Briseño, N. (2013). Sobre motivación. *Revista Universida Lux*, 1-5.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assesing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (s.f.). Career orientations and psychological burnout in teachers. *Psychological reports*, 63(1), 107-116.
- Buzzetti Bravo, M. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes del colegio de profesores de Chile AG. *Memoria para optar al título de psicólogo*. Chile: Universidad de Chile.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caballero, D. C., Hederich, C., & Palacio S., J. E. (2009). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Castro Vázquez, Á., Espinosa Gutiérrez, I., Rodríguez Contreras, P., & Santos Iglesias, P. (2007). Relación entre el estado de salud percibido e indicadores de salud en la población española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 883-898.
- Cephe, P. T. (2010). A study of the factors leading English teachers to burnout. *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 25-34.
- Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31, 809-823.
- Cherniss, C. (1980). Professional burnout in human service organizations. *Praeger Publishers*.
- Cordero, G., & Luna, E. (2010). Retos de la evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo. *Revista Iberoamericana de la Evaluación*, 192-201.
- Cordes, C., Dougherty, T. W., & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 685-701.

- Corso, S., Moreno, J. B., & Sanz-Vergel, A. I. (2010). El burnout y el engagement en profesores de Perú: Aplicación del modelo de demandas-recursos laborales. *Ansiedad y estrés*, 16, 293-307.
- Cruz Ramírez, M. (2006). *La enseñanza de la matemática a través de la resolución de problemas*. La Habana: Educación Cubana.
- Daniele, L. (09 de Abril de 2015). La OCDE critica el déficit de estudiantes españoles en Formación Profesional. *ABC*, pág. Sociedad.
- De Vente, W., Olf, M., Van Amsterdam J., G. C., Kamphuis, J. H., & Emmelkamp P., M. G. (2003). Psychological differences between burnout patients and healthy controls: blood pressure, heart rate and cortisol responses. *Occupational and environmental medicine*, 60(1), 54-61.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (s.f.). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia.
- Dell'Erba, G., Venturi, P., Rizzo, F., Porcus, S., & Pancheri, P. (1994). Burnout and health status in italian air traffic controllers. *Aviation, space and environmental medicine*, 315-322.
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.
- El Sahili, G., & Ali, L. F. (2011). *Docencia: Riesgos y desafíos*. México: Editorial Trillas.
- El Sahili, L. (2008). *Psicología para el docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. México: Universidad de Guanajuato.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Plaza & Janés.
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2014). Predicción del Burnout en los docentes: Papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92.
- Emener, W. G., Luck, R. S., & Gohs, F. X. (1982). A theoretical investigation of the construct burnout. *Journal of Rehabilitation Administration*, 6(4), 188-196.

- Escalante, E. (2010). *Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas de México*. Granada: Universidad de Granada. Obtenido de Universidad.
- Farmer, F. (2006). *Cultural awareness and the Common European Framework*. Obtenido de [www.anupi.org.mx: http://www.anupi.org.mx/PDF/06006_FrankFarmerCultural.pdf](http://www.anupi.org.mx/PDF/06006_FrankFarmerCultural.pdf)
- Feito Alonso, R. (2002). Hacia un nuevo modelo de docencia universitaria. Una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de universidad. *Sociología del Trabajo: Revista Cuatrimestral de Empleo, Trabajo y Sociedad*(45), 125-147.
- Fernández Arata, M. (octubre-diciembre de 2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y trabajo*(30), 120-125.
- Fernández Díaz, M., Tejero González, C., & Carballo Santiago, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 361-383.
- Frazer, R., & Fadiman, J. (2010). *Teorías de la personalidad* (6a ed.). México: Alfaomega.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff-burnout. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Garcés de Los Fayos, E. J., López S., C., & García M., C. (1997). El síndrome de Burnout y su evaluación: Una revisión de los principales instrumentos de medida. *I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*. Madrid.
- García I., M. (1991). Burnout en profesionales de enfermería de centros hospitalarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7(18), 3-12.
- Garden, A. M. (1987). Despersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40(9), 545-560.
- Garrosa, E., González, J. L., & Moreno, J., B. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 331-349.
- Gillespie, D. F. (1980). Correlates for active and passive burnout types of burnout. *Journal of Social Service Research*, 4(2), 1-16.
- Gil-Monte, P. (2006). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. España: Pirámide.

- Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 123-125.
- Gil-Monte, P. R. (2006). El síndrome de quemarse por el trabajo. Una enfermedad de la sociedad del bienestar. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 123-125.
- Gil-Monte, P. R., & Olivares, F. V. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del Maslach Burnout Inventory. *Ciencia & Trabajo*(33), 160-167.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Gil-Monte, R. P., Sandoval, O. J., & Unda, R. S. (2009). Validez factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) en una muestra de mexicanos. *Salud Mental*, 32(3), 205-214.
- Girardot, L. (2005). Formación docente en Inglés con Fines Específicos (IFE). *Acción Pedagógica*, 15(1), 74-82.
- Gómez, P. (2007). Procesos de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. *Memorias del VI congreso venezolano de educación matemática*, 652-672. (J. Ortiz, & M. Iglesias, Edits.) Maracay, Colombia: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- González, B. S. (April de 2011). The Nature of Recognition in TEFL Teachers' Lives. *Profile*, 13(1), 75-87.
- Grassi, L., & Magnani, K. (2000). Psychiatric morbidity and burnout in the medical profession: an Italian study of general practitioners and hospital physicians. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69((1)), 329-334.
- Hernández, T., Terán, O., Navarrete, D., & León, A. (2007). El síndrome de Burnout: una aproximación hacia su conceptualización, antecedentes, modelos y medición. *Revista Internacional La Nueva Gestión Organizacional*, 3(5), 50-68.
- Herruzo, J., & Moriana, J. A. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). *Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout*. London: Taylor & Francis.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Izaguirre, M. A. (2005). *Algunas prácticas cuestionables en la docencia*. Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Jones, J. (1980). *The staff burnout scale for police and security personnel*. Londres: London House.
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout a review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29(1), 284-297.
- Khanderhoo, K., & Mukundan, J. (2009). Burnout in relation to gender, educational attainment and experience among Malaysian ELT Practitioners. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5(2).
- Kline, R. B. (1994). New objective rating scales for child assessment. 1. Parent-informant and teacher-informant inventories of the behavior assessment system for children-the child-behavior checklist and the teacher. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(3), 289-306.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kremer, L., & Hofman, J. E. (1985). Teacher's professional identity and burnout. *Research in Education*, 89-95.
- Lance, H. R., & Mcknight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: an initial investigation. *Internet and higher education*, 117-124.
- Latorre, R., I. (2006). Burnout en la enseñanza. *Estudio comparativo de un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada de la Región de Murcia*. Murcia.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behaviour*, 12(1), 123-144.
- Lucio, A., S. (Diciembre de 2007). *El aprendizaje del inglés como segunda lengua en primaria*. Obtenido de [www.imced.edu.mx: http://www.imced.edu.mx/cid/recursos/tesisdelicenciaturaeningles/lucioanguianosandra/formatoraeslucioanguianosandra.pdf](http://www.imced.edu.mx/cid/recursos/tesisdelicenciaturaeningles/lucioanguianosandra/formatoraeslucioanguianosandra.pdf)
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (2005). *Manual de psicopatología del adolescente*. España: Elsevier.

- Marmot, M., & Wilkinson, R. (2005). Social determinants of health. *Oxford OUP*.
- Marrau, M. C. (2009). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en el marco contextualizador del estrés laboral. *Fundamentos en Humanidades*(1), 167-177.
- Martínez, P., Miró, E., Rodríguez, M., J., Sánchez, A., & Solanes, Á. (2007). Relación entre el burnout o síndrome de quemarse por el trabajo, la tensión laboral y las características del sueño. *Psicothema*, 19(3), 388-394.
- Martini, S., Arfken, C. L., Churchill, A., & Balon, R. (2004). Burnout comparison among residents in different medical specialties. *Academic Psychiatry*, 28(3), 240-242.
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health? *Psychology & Health*, 16(5), 607-611.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of organizational behavior*, 3(1), 63-77.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Meltzer, K., & Huckabay, L. (2004). Critical care nurses' perceptions of futile and its effect on burnout. *American Journal of Critical Care*, 13(3), 202-208.
- Menéndez, F., Fernández, F., Llana, F., Vázquez, I., Rodríguez, J., & Espeso, M. (2007). *Formación superior en prevención de riesgos laborales*. España: Lex Nova.
- Menezes de Lucena, V. A. (2000). El estrés laboral (Burnout) en cuidadores formales de ancianos. *Tesis doctoral no publicada*. España: Universidad de Salamanca.
- Mercau, M. V. (24 de Octubre de 2009). *Casa del tiempo*. Obtenido de www.uam.mx:
http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiem po_elV_num24_43_46.pdf
- Miró, E., Rodríguez, J., Sánchez, A. I., & Solanes, A. (2007). Relación entre el burnout o síndrome de quemarse por el trabajo, la tensión laboral y las características del sueño. *Psicothema*, 19, 388-394.
- Mitchell, G., & Hastings, R. P. (2001). Coping burnout and emotion in staff working in community services for people with challenging behaviour. *American Journal on Mental Retardation*, 106(5), 448-459.

- Molina, M. C. (9 de Julio de 1999). *UGR*. Obtenido de Sitio web de Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~jgodino/siidm/cangas/invidentes.htm>
- Montañés, C. M., & Oliver, F. X. (2006). *Ergonomía para docentes: Análisis del ambiente del trabajo y prevención de riesgos* (Vol. 7). Barcelona: Graó.
- Morán Astorga, C. (2006). El cansancio emocional en servicios humanos: Asociación con acoso psicológico, personalidad y afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(2), 227-239.
- Moreno, B., & Oliver, C. (1993). El M.B.I. como escala de estrés en profesiones asistenciales. *Aportaciones a la evaluación psicológica*, 161-174.
- Moreno, B., Oliver, C., & Aragonese, A. (1991). *El burnout, una forma específica de estrés laboral*. Madrid: Siglo XXI.
- Moya-Albió, L., Salvador, A., & Serrano, M. Á. (2010). Burnout as an important factor in the psychological responses to a work day in teachers. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 26, 382-393.
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia. Contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortega, V., Sierra, J. C., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar y Subjetividad*, 3(1), 10-59.
- Ortiz, J., & Arias, F. (2008). Factores psicosociales de agotamiento profesional (síndrome de burnout) en profesioanles de la salud y la educación en el occidente de México. *Pisocología de la salud ocupacional en México*, 87-119.
- Ozan, M. B. (2009). A study on primary school teacher burnout levels: the Northern Cyprus case. *Education*, 129, 692-703.
- Parshuram, C. S., Dhanani, S., Kirsh, J. A., & Cox, P. N. (2004). Fellowship training, workload, fatigue and physical stress: a prospective observational study. *Canadian Medical Association Journal*, 170(6), 965-970.
- Payne, R., & Fletcher, B. C. (1983). Job demands, supports and constraints as predictors of psychological strain among school teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 136-147.
- Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York: The Free Press.

- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C. (1999). Burnout, perceived stress and cortisol responses to awakening. *Psychosomatic medicine*, 61(2), 197-204.
- Pucella, T. J. (2011). The impact of National Board Certification on Burnout Levels in Educators. *The clearing house*, 84, 52-58.
- Quintanilla, M. (2004). El síndrome de Burnout en las enfermeras de la Unidad de Paciente Crítico del Hospital del Trabajador Santiago de Chile y una propuesta de intervención. *Revista Chilena de Medicina Intensiva*, 19(1), 33-38.
- Ramírez R., J. L., Pamplón I., E. N., & Cota G., G. S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(60), 1-10.
- Ramírez, R. J. (2009). Los egresados de la licenciatura en enseñanza de inglés: una primera mirada. *Revista de la Educación Superior*, 40(1), 9-29.
- Ramos, F. (1999). *El síndrome de burnout*. Madrid: UNED-FUE.
- Reyes C., M., Murrieta L., G., & Hernández M., E. (diciembre-mayo de 2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 167-197.
- Rivas, P. (2009). La docencia desde la investidura académica y la impostura fraudulenta. *Educere*, 13(44), 187-197.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión. *Alianza Editorial*.
- Sandoval, O. J., & Unda, R. S. (2005). Síndrome de desgaste profesional en profesores de bachillerato del Estado de México. *Red de Información Estratégica Laboral. STPS*.
- Secretaría de Educación Pública: Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. (2008). Obtenido de www.sep.gob.mx: <http://www.slideshare.net/jeancabe730605/la-enseanza-de-idomas-en-mexico>
- Seidman, S. A., & Zager, J. (1986). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quaterly*, 11(1), 26-33.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology*, 1(1), 27.

- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *Teaching English for Primary Teachers*. Oxford: OUP.
- Starrin, B., Laesson, G., & Styborn, S. (1990). A review and critique of psychological approaches to the burn-out phenomenon. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 4(2), 83-91.
- Tallero, F. C. (febrero de 2006). Tratamiento del estrés docente y prevención del burnout con musicoterapia autorrealizadora. *Psiquiatria.com*, 1-32. Obtenido de <http://www.musicoterapia-autorrealizadora.net>.
- Weiss, R. P. (2000). Emotion and learning. *Training & Development*, 54(11), 45-45.
- Zani, B., & Pietrantonio, L. (2001). Gender differences in burnout, empowerment and somatic symptoms among health professionals: Moderators and mediators. *Equal Opportunities International*, 20(1/2), 39-48.

ANEXO 1

Cuestionario de Burnout en el Profesorado (CBP-R) de Moreno, Garrosa & González (2000)

Participación voluntaria y privacidad de la información

Hago constar que mi participación en la presente Investigación que lleva por nombre **Cuestionario de Burnout en el Profesorado** es de manera libre y voluntaria sin coerción de ningún tipo, por lo que estoy informado de que no existen consecuencias negativas por el rechazo a participar.

Estoy enterado que los resultados obtenidos de mi participación en la aplicación de los instrumentos serán manejados de manera confidencial y anónima y que el fin de los mismos es profundizar en el estudio científico que da nombre a esta investigación.

Toda información individual que se proporcione sólo se usará con propósitos de investigación y se mantendrá confidencial para uso exclusivo de personal involucrado en la investigación y no se entregará a nadie más sin autorización expresa del participante interesado en ello, por lo cual se le pide contestar de manera honesta y libre lo solicitado.

Firma de participación voluntaria (no nombre) _____

ANEXO 2

CBP-R

No. _____

I. Por favor, complete los datos solicitados a continuación escribiendo o encerrando la respuesta según el caso.

- Edad:
- Sexo: 1. Hombre 2. Mujer
- Estado civil: 1. Soltero(a) 2. Casado(a) 3. Otro.....
- Número de hijos: (si no tiene, escriba 0)
- Nivel de estudios:
 - 1. Preparatoria general y/o técnica
 - 2. Normal Básica y/o Superior
 - 3. Universidad (carrera:)
 - 4. Posgrado (maestría o doctorado en:)
 - 5. Otro.....
- Años de experiencia en docencia:
- Años de experiencia en la enseñanza de inglés:
- ¿En qué niveles ha impartido clases de inglés (primaria, secundaria, preparatoria, etc.)?
.....
- ¿Cuenta con estudios formales sobre la enseñanza de inglés? 1. Sí 2. No.
- ¿Cómo aprendió el idioma inglés?
 - 1. Soy nativo(a) 2. Estudios (extranjero) 3. Estudios (México) 4. Otro.....
- Número de escuelas primarias en que imparte inglés por turno (si no tiene, ponga 0):
Matutino..... Vespertino.....
- Municipio(s) al que pertenece(n) esta(s) escuela(s):
- Grados en que imparte la materia (1º, 2º, 3º, etc.):
- Grado con que suele trabajar mejor (elija uno): ¿Por qué?.....
- Grado con el cual tiene mayores dificultades (elija uno): ¿Por qué?.....
- Cantidad aproximada de alumnos a quienes imparte la materia (ambos turnos)

II. Por favor, a continuación marque con una X la respuesta que mejor describe su grado de acuerdo con las aseveraciones que se presentan.



Ítem		1	2	3	4	5
		No me afecta	Me afecta poco	Me afecta moderadamente	Me afecta bastante	Me afecta muchísimo
1	Falta de seguridad o continuidad en el empleo					
2	Amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo					
3	Sentimiento de estar bloqueado en la profesión					
4	Salario bajo					
5	Estar aislado de los compañeros					
6	Conflictos con la dirección/administración					
7	Contactos negativos con los padres					
8	Imagen pública de los profesores					
9	Falta de servicios de apoyo para problemas profesionales					
10	Falta de servicios de apoyo para problemas personales					
11	Amenaza de cierre de escuelas					

III. Por favor, a continuación indique con una X la respuesta que mejor describe su grado de acuerdo con cada frase presentada.

Ítem		1	2	3	4	5
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
12	Los padres están implicados en la educación de sus hijos					
13	En mi escuela se anima a los profesores a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes					
14	Los recursos materiales en mi escuela (salones, pizarrón, etc.) son mantenidos adecuadamente					
15	En mi escuela se reconoce a los profesores cuando realizamos nuestro trabajo de manera excepcional					
16	Enseñar (dar clases) me agota emocionalmente					
17	Siento que cualquier día podría tener un ataque de nervios si continúo dando clases					
18	A veces tiendo a tratar a los alumnos como objetos impersonales					
19	Me siento alienado (aislado) personalmente por mis compañeros					
20	No tengo claro cuáles son las responsabilidades de mi trabajo y mis funciones					

21	En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento con mi trabajo					
22	Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa					
23	Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo					
24	Cuando realmente necesito hablar a mi superior, él/ella está atento(s) para escuchar					
25	A veces tengo que saltarme reglas de mi escuela para llevar a cabo mis tareas					
26	Mi superior me convoca junto con otros compañeros a reuniones conjuntas para tomar decisiones y resolver problemas comunes					
27	Me siento ansioso y tenso al ir a trabajar cada día					
28	Siento que los alumnos son "el enemigo"					
29	Siento una presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo					
30	Hay una diferencia entre el modo en que mi superior piensa que se deberían hacer las cosas y como yo creo que deben hacerse					
31	Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero					
32	Mi superior toma en consideración lo que digo					
33	Me preocupa beber demasiado alcohol					
34	Recibo información suficiente para llevar a cabo mi trabajo con efectividad					
35	Paso por muchos problemas para satisfacer las demandas en conflicto de estudiantes, padres, directivos y profesores					
36	Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo si elijo este trabajo, definitivamente lo haría					
37	Mi superior siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero está disponible para aconsejarme si lo necesito					
38	Me produce una gran cantidad de estrés el cambio de normas, valores y requerimientos profesionales					
39	Mi superior "da la cara" por la gente que trabajamos en la escuela					
40	En general, mi trabajo se adapta muy bien a la clase de trabajo que yo deseaba					
41	Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí					

ANEXO 3

Permiso de uso de instrumento

5/05/2012 16:09, Diego Nava escribió:

Prof. Bernardo Moreno-Jiménez:

Muy buen día. Un afectuoso saludo desde México. Mi nombre es Juan Diego Nava Gutiérrez, Licenciado en Pedagogía egresado en 2008 de la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Ha sido a través de http://www.uam.es/ss/Satellite/Psicologia/en/1242654136740/1242653417014/persona/detallePOI/Moreno_Jimenez_Bernardo.htm que me fue posible contactarle.

Actualmente, curso el primer semestre de la Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación, en la Facultad de Psicología por la UANL por lo cual me encuentro conformando mi anteproyecto de tesis cuya temática es el Síndrome de Burnout en instructores de inglés en educación primaria. Por este motivo le envío este correo solicitando su autorización para emplear el Cuestionario para la evaluación de Burnout en el Profesorado (CBP-R), el cual sería fundamental para la obtención de los datos para mi tesis.

Agradeciendo de antemano su atención a mi solicitud, dejo a su disposición mi correo electrónico para lo que usted considere conveniente.

Sin más por el momento, me despido deseando que pase un excelente día.

Atentamente

Lic. Juan Diego Nava Gutiérrez.

Apreciado Juan diego,

Gracias por seguimiento e interes por nuestro trabajo.

Tienes la autorización para el uso del CBP-R y te envío el cuestionario así como algunos artículos que quizás puedan ser de tu interes.

Cordiales saludos

Bernardo Moreno

--

Bernardo Moreno Jimenez
Departamento de Psicologia Biologica y Salud
Facultad de Psicologia
Universidad Autonoma de Madrid
C/Ivan Pavlov n° 6
28049 Madrid
Spain

Tel: (+34) 91 497 44 45/4579

Fax: (+34) 91 497 61 33/5215

<http://www.uam.es/gruposinv/esalud>

ANEXO 4

Consentimiento informado (confidencialidad de información y ética)

Carta de Consentimiento Informado

Estimados colegas

Estoy realizando mi proyecto de investigación sobre “*Síndrome de Burnout en Instructores de Inglés en Escuelas Primarias Públicas*” para la obtención del grado de Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, por lo cual solicito su apoyo respondiendo el cuestionario que a continuación se presenta.

Por favor, lea cuidadosamente este documento previo a su decisión de participar en este estudio.

Consentimiento informado

Yo estoy participando libre y voluntariamente sin coerción o ser forzado a participar en este Proyecto de investigación titulado “*Síndrome de Burnout en Instructores de Inglés en Educación Primaria Pública*”.

Propósitos de la Investigación

Esta investigación es conducida por el *Lic. Juan Diego Nava Gutiérrez*, estudiante de la Maestría en Ciencias con Orientación en cognición y Educación, en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Entiendo que el propósito de la investigación es reunir datos cuantitativos sobre la presencia del Síndrome de Burnout en los instructores de inglés en escuelas primarias públicas a través del cuestionario que contestaré. Estoy informado de que si participo en este proyecto se me solicitara información sobre mi persona, labor como instructor de inglés, el ambiente escolar en el que me desempeño y responder algunas preguntas acerca de mi experiencia profesional.

¿Qué se me solicitará en esta Investigación?

Yo estoy informado de que se me solicitara responder un cuestionaron en papel con

lápiz o pluma. El tiempo total aproximado que invertiré será entre 20 y 30 minutos. También estoy informado que no hay compensación monetaria por participar en este estudio.

Entiendo que los resultados de este estudio pueden no beneficiarme en este momento, pero que en un futuro tienen posibilidades de beneficiar a profesores e investigadores.

Riesgos

Yo entiendo que no hay riesgos probables o incomodidad, por lo que estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Participación voluntaria

Mi participación es totalmente voluntaria. Estoy enterado de que no hay consecuencias negativas por el rechazo a participar. Además, estoy enterado de que todas mis respuestas a las preguntas se mantendrán confidenciales y que únicamente se me identificara con un número.

Derecho a retirarse de la Investigación

Yo puedo retirarme de la investigación en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa y también solicitar que los resultados de mi participación y número de identificación sean retirados de la base de datos o que sean destruidos. Además, tengo la oportunidad de hacer preguntas sobre el Estudio hasta que se me responda a mi satisfacción.

Anonimato

Entiendo que todas mis respuestas a las preguntas se mantendrán anónimas. Los resultados del estudio pueden ser publicados, pero, mi nombre o identidad no será revelado, ni aparecerá en ninguno de los resultados.

¿A quién puedo contactar si tengo preguntas acerca de este estudio?

Cualquier pregunta relacionada con esta investigación o con mi participación en el estudio, antes y después de mi consentimiento será respondida por el **Lic. Juan Diego Nava Gutiérrez, C. P. 66360, a través del correo electrónico jd.nava@hotmail.com**